Ekkehart Geckeler

Verwahrloste Kinder in der Schule

Kasuistische Studien

Dissertation

zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
im Fachbereich

Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Pädagogik
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

1974

74 314

Ekkehart Geckeler

Verwahrloste Kinder in der Schule

Kasuistische Studien

Dissertation

zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
im Fachbereich

Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Pädagogik
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

1974

Gedruckt mit Genehmigung des Fachbereichs Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Pädagogik der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Andreas Flitner
Mitberichterstatter: Prof. Dr. Günther Bittner
Dekan: Prof. Dr. Andreas Flitner

Tag der mündlichen Prüfung: 8.März 1974

Verlag Wagner GmbH Stuttgart

Inhalt

Einleitung 1

I.Kapitel: Zur Theorie der Verwahrlosung 3

1. Zum Verwahrlosungsbegriff 3

2. Symptomatologie und Ätiologie der Verwahrlosung 5

a) Die Haltlosigkeit 6

b) Die Bindungslosigkeit 11

c) Das Versagen bei Leistungsanforderungen 13

d) Das Fortlaufen und Vagieren 17

e) Das Schuleschwänzen 20

f) Aggressivität 23

g) Das Stehlen 29

h) Das Lügen 34

i) Ungezügeltes sexuelles Verhalten 35

3. Soziologische und sozialpsychologische Aspekte der Verwahrlosung 37

a) Überlegungen zur Transferierbarkeit amerikanischer Untersuchungsergebnisse auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik 38

b) Die familiäre Erziehung: ihre Abhängigkeit von sozialstrukturellen Faktoren und ihre Bedeutung für die Genese von Verwahrlosung 41

c) Die Rolle der Schule im Verwahrlosungsprozeß 47

4. Psychoanalytische Aspekte der Verwahrlosung 58

II.Kapitel: Fallanalysen 69

1. Robert 69

2. Ingo 90

3. Peter 111

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546514_0004

III.Kapitel: Verwahrloste Kinder in der Schulsituation - eine empirische Untersuchung 126

1. Untersuchungsmethode 126

2. Die Auffälligkeiten des verwahrlosten Schülers im Bereich des Sozialverhaltens und im äußeren Erscheinungsbild 128

a) Sozial auffälliges Verhalten 128

b) Äußeres Erscheinungsbild 139

3. Leistungsverhalten und Schulleistungen der verwahrlosten Schüler 140

a) Arbeitsweisen und Arbeitshaltung 140

b) Schulleistungen 144

4. Pädagogische Maßnahmen der Lehrer 146

a) Zusammenhänge zwischen der Art der Verhaltensauffälligkeiten und der Häufigkeit von Lehrermaßnahmen 146

b) Angewandte erzieherische Maßnahmen 149

c) Erfolgreich angewandte Maßnahmen 156

d) Die pädagogischen Maßnahmen unter dem Aspekt der Wirkungslosigkeit 160

e) Ideale Erziehungsmaßnahmen in der Vorstellung der Lehrer 161

5. Die soziale Integration des verwahrlosten Schülers in die Klasse 166

a) Das soziale Prestige verwahrloster Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft 166

b) Die Ausdrucksweisen sozialer Anerkennung und sozialer Diskriminierung verwahrloster Schüler durch ihre Mitschüler 169

c) Pädagogische Lösungsversuche zur besseren Eingliederung verwahrloster Schüler in die Klassengemeinschaft 170

6. Kooperation zwischen Elternhaus und Schule 173

a) Häufigkeit der Kontakte zwischen Elternhaus und Schule 173

b) Zur Frage der Initiative hinsichtlich der Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule 174

c) Einmischung der Eltern in die Erziehungsbemühungen der Lehrer 175

d) Zusammenfassung der wesentlichsten Untersuchungsergebnisse 180

IV.Kapitel: Pädagogische Möglichkeiten der Schule 184

1. Die akzeptierende Haltung des Lehrers 186

2. Abbau diskriminierenden Verhaltens durch sozialpädagogischen Unterricht 191

3. Zur Aggressionserziehung des verwahrlosten Schülers 200

a) Auflockerung eingeschliffener Aggressionen 206

b) Anbieten alternativer Verhaltensweisen 209

c) Persönlichkeitsstützende Maßnahmen 211

Anhang 218

Anmerkungen 233

Literaturverzeichnis 246

EINLEITUNG

Im Rahmen der Schulpraxis auftauchende Erziehungsschwierigkeiten sind sowohl den Praktikern als auch den Theoretikern unter den Pädagogen immer wieder Anlass gewesen, bestehende Erziehungsmethoden zu überdenken und nach neuen Lösungen der Probleme zu suchen. So mag es verwundern, dass in den zahlreichen wissenschaftlichen Beiträgen, die sowohl zum Thema schulischer Erziehungsschwierigkeiten als auch zur Verwahrlosungsproblematik vorliegen, Fragen, die sich aus der Anwesenheit verwahrloster Kinder im Lebensraum der Schule ergeben, bisher nur wenig Beachtung gefunden haben.

In dieser Situation versucht die vorliegende Arbeit eine Bestimmung und Klärung jener Probleme, die in der Auseinandersetzung der Schule mit dem Phänomen der Verwahrlosung eine Rolle spielen. Dabei beschränkt sich die Erörterung auf die Verwahrlosung männlicher Kinder bzw. Jugendlicher. Diese Einschränkung erscheint zweckmässig, wenn man davon ausgeht, dass die Fülle spezifischer Fragestellungen, die sich aus der engen Verknüpfung der weiblichen Verwahrlosung mit der sexuellen Problematik ergibt, sinnvoller in einer gesonderten Abhandlung Berücksichtigung findet.
Einige Probleme der vorliegenden Untersuchung seien kurz angedeutet.

Im Bereich der Schule auftretende Erscheinungsformen der Verwahrlosung sind nur sehr schwer von ähnlichen, nicht auf einer Verwahrlosung beruhenden abweichenden Verhaltensweisen zu unterscheiden. Im Hinblick auf die Planung und Anwendung adäquater Erziehungsmassnahmen muss daher nach Kriterien gefragt werden, mit deren Hilfe eine Differenzierung von Verwahrlosungssymptomen aus der Vielfalt abweichender Verhaltensformen möglich ist.

Unter ätiologischem Aspekt stellt sich die Frage, inwieweit neben Bedingungsfaktoren im inneriamiliären Sozialisationsprozess auch Determinanten im Aktionsfeld der Schule Entstehung und Erscheinungsbild der Verwahrlosung beeinflussen.
Weiter versucht diese Arbeit festzustellen, in welchem Ausmass die Auffälligkeiten verwahrloster Schüler zu Erziehungsproblemen werden. Häufigkeit, Qualität und Intensität der Erziehungsmassnahmen der Lehrer sowie Erfolg bzw. Misserfolg dieser Bemühungen werden u.a. wichtige Anhaltspunkte für eine Klärung dieser Frage sein. Auf der Basis der Untersuchungsergebnisse sollen schliesslich pädagogische Möglichkeiten erörtert werden, die geeignet scheinen, eine Verbesserung der Schulsituation verwahrloster Kinder und eine Lösung der diese Situation charakterisierenden Probleme und Konflikte anzubahnen.

I. KAPITEL

Zur Theorie der Verwahrlosung

1. Zum Verwahrlosungsbegriff

Betrachtet man Verwahrlosung ausschliesslich als eine Erscheinung des Menschseins, dann ergibt sich schon aus der Etymologie des Begriffes[1], dass es sich hier um ein soziales Phänomen handelt. Verwahrlosung kann nur aus den zwischenmenschlichen Beziehungen, nur aus der Verflochtenheit des individuellen Lebens mit dem der Gesellschaft verstanden werden. Weiter ist Verwahrlosung nur zu begreifen in der Abhebung gegen einen sozialen Bezugsrahmen, gegen geltende gesellschaftliche Ordnungen und Verhaltensnormen, die als "nicht verwahrlost" vorausgesetzt werden[2]. Hieraus erklärt sich auch die ungeheure Komplexität des Verwahrlosungsphänomens, die als ein wichtiger Grund dafür gelten kann, dass die Bemühungen, den Begriff "Verwahrlosung" näher zu definieren, so divergierende Ergebnisse erbrachten. Entscheidend zu den auseinandergehenden Auffassungen über Verwahrlosung tragen aber auch die unterschiedlichen Sichtweisen und Arbeitsmethoden der sich mit dem Problem befassenden Wissenschaften bei.

Da sich diese Arbeit vor allem auf Erkenntnisse der Psychologie, der Soziologie und der Pädagogik stützt, seien die Sichtweisen dieser Wissenschaften stark vereinfacht angedeutet. Die Psychologie versucht Verwahrlosung zu bestimmen, indem sie die Beziehung psychologisch erkennbarer Ursachenkomplexe zu Verhaltens- oder Charakterabweichungen als ihren Wirkungen beschreibt[3]. Aus den in der Gesellschaft herrschenden Verhältnissen sucht die Soziologie das Verwahrlosungsphänomen zu erklären. Schliesslich ist die Pädagogik, genauer die Sozialpädagogik, um eine Aufhellung der Zusammenhänge zwischen funktionaler und ausdrücklich

gerichteter Erziehung einerseits und der Verwahrlosung andererseits bestrebt.

In dem Bemühen, für die vorliegende Arbeit eine einigermassen brauchbare Bestimmung des Begriffes "Verwahrlosung" zu erhalten, scheint es nicht ratsam zu sein, eine konkret ätiologisch und symptomatologisch orientierte Definition zu übernehmen oder neu zu versuchen. Die einschlägige Literatur zeigt nämlich, dass solche Definitionen dem verzweigten Komplex der Verwahrlosung nur zum Teil gerecht werden können. Auch eine mehr allgemein formulierte Definition aus den Wissenschaftszweigen Psychologie, Soziologie oder Pädagogik scheint für eine Übernahme in diese Arbeit nicht geeignet, da eine solche Bestimmung zu einseitig nur jene Aspekte der Verwahrlosung herausstellen würde, die der jeweiligen Sichtweise dieser Wissenschaften entsprechen.

Dagegen scheint in einer Zusammenfassung der wichtigsten Elemente dieser Definitionen die Möglichkeit zu bestehen, zu einer für diese Arbeit annehmbaren Bestimmung des Verwahrlosungsbegriffes zu kommen. Fasst man aus der Sicht der Psychologie Verwahrlosung als die aus spezifischen Modifikationen zwischenmenschlicher Beziehungen resultierenden Veränderungen der psychischen Struktur des Individuums auf, bestimmt man unter soziologischem Aspekt Verwahrlosung als ein von der Norm abweichendes Ergebnis des Sozialisierungsprozesses, das auf bestimmten Eigenheiten der Gesellschaftsstruktur und der Gruppenkultur beruht, und sieht man schliesslich von der Warte der Pädagogik aus Verwahrlosung als misslungene erzieherische "Kultivierung" des Individuums[4], so könnte man zusammenfassend zu folgender Definition des Verwahrlosungsbegriffes kommen: Verwahrlosung meint sowohl die Manifestation gesellschaftlicher, erzieherischer oder subjektiv psychischer Mängel, als auch ein Missverhältnis zu bestehenden sozialen Ordnungen[5]. Charakteristisch für diese

Symptome ist, dass sie nicht vorübergehender Natur sind, und dass sie die Grenzen gesellschaftlicher Toleranz überschreiten.

2. Symptomatologie und Ätiologie der Verwahrlosung

Gemäss der Thematik dieser Arbeit beschränken sich die folgenden Ausführungen bewusst auf jene Verwahrlosungssymptome, denen im Bereich der Schule hinsichtlich Quantität, Qualität und Intensität die grösste Bedeutung zukommt. Wenn wir Verwahrlosung als ein ausschliesslich soziales Phänomen verstehen, ist es bei der Erörterung von Entstehungsbedingungen nur konsequent, genetische und konstitutionelle Aspekte auszuklammern. Aus Gründen besserer Übersichtlichkeit halten wir es ausserdem für sinnvoll, nur auf die wesentlichsten Verwahrlosungsursachen und deren wechselseitiges Bedingungsgefüge einzugehen. Ergänzende Ausführungen zur Ursachenfrage finden sich in zwei weiteren Abschnitten, in denen soziologische, sozialpsychologische und psychoanalytische Aspekte der Verwahrlosung erörtert werden.

Zu der Tatsache, dass die Haltlosigkeit, sowie die anschliessend behandelte Bindungslosigkeit im Rahmen einer Symptomatologie der Verwahrlosung erscheinen, muss bemerkt werden, dass man diese komplexen Phänomene eigentlich nicht mehr als Symptome bezeichnen kann. Bindungs- und Haltlosigkeit werden selbst nur in Symptomen sichtbar. Folgende Gründe lassen jedoch eine Erörterung dieser Phänomene vor den Verwahrlosungssymptomen geraten erscheinen:

In der Bindungs- und Haltlosigkeit haben wir wesentliche Strukturelemente der Verwahrlosung vor uns. Die im Vergleich zum Gesamtkomplex der Verwahrlosung leichtere Überschaubarkeit der Bindungs- und Haltlosigkeit und der Umstand, dass diese Phänomene hinter vielen Verwahrlosungssymptomen erkennbar werden, lassen sie als Indikatoren

geeignet erscheinen, mit deren Hilfe bei sozialen Fehlanpassungen und abweichenden Verhaltensweisen eine genauere Diagnose der Verwahrlosung möglich ist.

Zum besseren Verständnis der folgenden Ausführungen sei schliesslich noch gesagt, dass die von uns erwähnten Entstehungsbedingungen der Verwahrlosung mit den entsprechenden Symptomen nicht in einem Kausalzusammenhang gesehen werden dürfen, dass sie vielmehr als Faktoren begriffen werden müssen, die auf Grund ihrer Qualität und ihres besonderen Arrangements eine Intensität entwickeln, die zu einer Verwahrlosung führen kann.

a) Die Haltlosigkeit

Um ein besseres Verständnis der Haltlosigkeit zu erreichen, wird es zunächst vorteilhaft sein zu klären, was unter Halt im Sinne eines inneren Haltes zu verstehen ist, und unter welchen Bedingungen Halt entsteht.

Mit seiner Geburt sieht sich der Mensch in eine ihm fremde und unbestimmte Wirklichkeit hineingestellt, die es zu ergründen gilt. Im spontanen oder im von pädagogischen Absichten einer Erziehungsmacht beeinflussten Umgang mit den Dingen lernt er diese zu beherrschen, sie sich verfügbar zu machen, und mit der Sprache erwirbt er sich ein Mittel, die Dinge auch begrifflich zu fassen. Je nach der Art der Auseinandersetzung und des Umgangs mit den Dingen gewinnen diese für den Menschen eine ganz besondere Bedeutung, sie erhalten bestimmte Eigenschaften, Anmutungs- und Umgangsqualitäten, auch ergeben sich für das Individuum im Umgang mit der gegenständlichen Welt immer wieder neue Verhaltensmöglichkeiten.

Nun sieht sich der Mensch immer schon einer Welt vorgegebener, gesellschaftlich sanktionierter Ordnungen gegenüber, deren Forderungen erfüllt werden müssen, soll ein geordnetes

Zusammenleben in der Gemeinschaft gewährleistet bleiben. Das bedeutet: das Individuum muss seine im Umgang mit der Welt entdeckten Verhaltensmöglichkeiten den vorgegebenen gesellschaftlichen Daseinsformen anpassen, es darf mit seinen je eigenen Verhaltensweisen den Rahmen dieser Gesellschaftsordnungen nicht überschreiten. Die aus dem geregelten Zusammenleben der Gesellschaft erwachsenden und von der bewussten Erziehung immer wieder herausgestellten Forderungen regeln und beeinflussen die Willensentschlüsse und das Verhalten des Individuums so, dass sie letztlich gar nicht mehr als hemmend und einengend erfahren werden. In dem selben Masse, wie diese Forderungen an Überzeugungskraft gewinnen, erscheint auch das ihnen gemässe Verhalten als selbstverständlich und natürlich[6].

Durch die Auseinandersetzung mit einem vorgegebenen Aussenhalt, die, wie wir sahen, vor allem in der Bemächtigung der Sprache, in der Verfügbarmachung der Dinge und in der Internalisierung gesellschaftlicher Normen besteht, gelangt der Mensch zu jenem inneren Halt, der ihn in einem gewissen Ausmass von der Notwendigkeit entbindet, sein Verhalten ständig an den gültigen gesellschaftlichen Ordnungen zu orientieren, und der ihm ermöglicht, ohne grössere innere Konflikte, Versuchungen, Verführungen und Verleitungen zu widerstehen. Dieser von ihm selbst geschaffene innere Halt gewährleistet dem Menschen gleichsam als eine Art Instinktsurrogat eine einigermassen gesicherte und konfliktlose Lebensführung im Rahmen der von der Gesellschaft etablierten Normen.

Nach den bisherigen Ausführungen könnte man als inneren Halt zunächst einmal jenen Anteil des Menschen an den gültigen gesellschaftlichen Normen definieren, den er im Verlauf der fortwährenden Auseinandersetzungen mit den ihm vorgegebenen, durch die Gesellschaft sanktionierten Ordnungen internalisierte, und so gleichsam zu einem Teil seiner selbst machte. Diese Seite des inneren Haltes ist in etwa gleichbedeutend

mit dem, was im allgemeinen Sprachgebrauch das Gewissen genannt, oder von der Psychoanalyse als das Über-Ich bezeichnet wird.

Eine andere Seite des inneren Haltes kann man mit dem Begriff emotionaler Geborgenheit bezeichnen. Diese Komponente des Haltes beruht auf Gefühlen der Befriedigung und des Erfülltseins, die sich aus zwischenmenschlichen Beziehungen und aus Erfahrungen im Umgang mit den Dingen ergeben[7].

In der Tatsache, dass der Mensch nicht wie das Tier von Geburt an instinktgesichert und in seinen Verhaltensmöglichkeiten festgelegt ist, in der Tatsache also, dass der Mensch seinen inneren Halt erst selber schaffen muss, liegt auch die Möglichkeit des Scheiterns, d.h. die Möglichkeit der Haltlosigkeit des Menschen begründet.

Was den Haltlosen vor allem auszeichnet, ist die fehlende Bereitschaft, um sachlicher, sozialer oder ethischer Aufgaben willen Entsagungen auf sich zu nehmen, mit anderen Worten, das haltlose Individuum ist nicht imstande, die Erfüllung seiner Triebwünsche aufzuschieben oder auf eine Erfüllung ganz zu verzichten, wenn es darum geht, ein überindividuelles Ziel anzustreben. Die Bemühungen, ein gestecktes Ziel zu erreichen, scheitern immer wieder an seiner seelischen Unausgeglichenheit, an dem Übermächtigwerden störender, durch innere Einflüsse und Spannungen erzeugter Nebenvorstellungen[8]. Obwohl eine verstärkte Triebhaftigkeit bei Haltlosen nicht ausser acht gelassen werden darf, wird man doch in den meisten Fällen eine Triebhaftigkeit annehmen dürfen, welche die üblichen Ausmasse nicht überschreitet. Wenn sich bei diesen Haltlosen trotzdem eine Unfähigkeit zeigt, ein objektives Ziel gegen den Widerstand ihrer auf egozentrische Ziele gerichteten Antriebe zu verfolgen, so muss diese Tatsache von einer anderen Seite her begriffen werden. Was den Triebwünschen zu ihrer Durchschlagskraft verhilft, kann auch die mangelnde Widerstandskraft der

zielbestimmten Motivgefüge sein, der, wie Dührssen sagt, "verdorbene Aufforderungscharakter" der Welt. Sofern überindividuelle Ziele dem haltlosen Menschen nicht ganz fehlen, haben sie für ihn nur geringe Bedeutung. Auch hat es den Anschein, dass ihn insbesondere schlichte Dinge und Erlebnisse, aus denen einem anderen Menschen immer noch eine Fülle von Befriedigungserlebnissen erwächst, gar nicht mehr ansprechen. So ist der Weltbezug des Haltlosen durch Ziellosigkeit und Gleichgültigkeit gekennzeichnet. Das Fehlen gültiger sozialer und ethischer Wertmasstäbe, die mangelnde Gewissensbildung mit der damit verbundenen Unfähigkeit zu Schuldgefühlen, der Ausfall also jener Instanzen, die das menschliche Verhalten steuern und kontrollieren, bedingen jene psychische Labilität des Haltlosen, die sich einerseits häufig in einer leichten Reizbarkeit äussert, welche oft bei den geringsten Anlässen in Aggressivität umschlagen kann, die andererseits aber auch in der geringen Widerstandskraft des Haltlosen gegenüber Versuchungen, Verführungen und Suggestionen zum Ausdruck kommt[9]. Die Folge davon ist, dass der Haltlose in seinen Handlungen häufig mit den gesellschaftlichen Normen in Konflikt kommt.

Die wichtigsten Entstehungsbedingungen der Haltlosigkeit liegen im Bereich familiärer Erziehung und Sozialisation. So weist etwa Dührssen darauf hin, dass Mangelerlebnisse und Störfaktoren in frühester Kindheit zur Entstehung von Haltlosigkeit beitragen können. Ein Kind, das von seiner Mutter nicht die benötigte volle und warme Zuwendung erfahren hat, oder gar von der Mutter getrennt wurde, wird später Lücken in seiner Gefühlswelt aufweisen. Diese Lücken werden sich nicht nur auf die zwischenmenschliche Beziehungen auswirken, sie bewirken auch eine Unfähigkeit des betreffenden Individuums, in der Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Welt, deren vollen Bedeutungsgehalt zu erfahren[10].

Die Genese von Haltlosigkeit kann entscheidend auch durch ein erziehungsschwaches und anregungsarmes Milieu induziert werden. Ein dürftiges Angebot etwa an Spielmaterial und elterlichen Tätigungsanregungen sowie stark restriktive Erziehungsmassnahmen hindern das Kind daran, sich die gegenständliche Welt in ihren vielfältigen Möglichkeiten zu erschliessen. Wichtige Sinneserfahrungen, mannigfaltige Anmutungs- und Umgangsqualitäten und die Bedeutungsfülle der Dinge bleiben dem Kind verschlossen. Die daraus resultierende Bedeutungsarmut der dinglichen Welt äussert sich in einer Gleichgültigkeit und Interesselosigkeit des Kindes seiner Umwelt gegenüber. Das Fehlen von Interessengebieten und Handlungszielen bewirkt im Zusammenhang mit der Bedeutungsarmut der erfahrbaren Welt, dass sich das Kind bereitwillig und unkritisch von den verschiedensten Einflüssen der Umwelt, vor allem aber von stark dosierten äusseren Reizen und sensationellen Ereignissen leiten lässt.

Weitere Beweggründe für die Entstehung der Haltlosigkeit sind dort gegeben, wo Kinder auf Grund eines mangelhaften elterlichen Angebots an Verhaltensmustern differenzierte Interaktionsformen nicht erlernen können, und wo ihnen durch negative Verhaltensvorbilder der Eltern alle Möglichkeiten genommen werden, gültige Normen und Werte zu internalisieren. So macht u.a. Opitz darauf aufmerksam, dass Eltern, die sich selbst nicht nach Recht und Sitte richten, ihren Kindern durch ihr Beispiel wohl kaum verpflichtende Ziele und Ideale nahebringen können. Weil von diesen Kindern -wenn überhaupt- nicht mit dem nötigen Nachdruck verlangt wird, sozialen und ethischen Forderungen nachzukommen, können sie keinen Gemeinschaftssinn entwickeln, sie bleiben ich-bezogen und leben nur gemäss ihrer eigenen Antriebe. Diesen Kindern fehlt auch der Masstab, der es ihnen ermöglichen würde, die Bedeutung objektiver und überindividueller Ziele zu ermessen. So können in ihren Augen alle Aufgaben, die keine sofortige Befriedigung eigener Wünsche versprechen, verständlicherweise nur wenig Anreiz bieten[11].

b) Die Bindungslosigkeit

Ein weiteres Phänomen der Verwahrlosung ist die Bindungslosigkeit. Sie äussert sich in einem Fehlen dauerhafter zwischenmenschlicher Beziehungen. Die natürliche Verbundenheit des Kindes mit seiner Familie und der sozialen Umwelt scheint aufgehoben. Charakteristisch für die Bindungslosigkeit sind die affektive Undifferenziertheit, die Interesselosigkeit und Gleichgültigkeit des Kindes bei sozialen Interaktionen. In der fehlenden sozialen Sensibilität liegt auch der Grund für die Unfähigkeit des Kindes, dauerhafte Bindungen einzugehen. Zwar werden beim bindungslosen Kind einfachere Formen sozialer Beziehungen möglich sein, es wird etwa bei einem Spiel oder beim gegenseitigen Erzählen eigener Erlebnisse mitmachen können, den Schritt zu echtem sozialen Engagement, zu Freundschaft, Kameradschaft und Partnerschaft wird es aber nicht vollziehen können. Neben seiner Gleichgültigkeit werden vor allem seine Unsicherheit und grobe Unbeholfenheit im Umgang mit dem Partner einen Ausbau sozialer Kontakte verhindern. Für das Kind bedeutet das nahezu unüberwindliche Hindernisse im Hinblick etwa auf eine befriedigende Integrierung in eine Gruppe oder Schulklasse. Kontaktarmut und soziale Isolierung sind die unausweichlichen Folgen.

Das Symptom der Bindungsunfähigkeit zeigt sich auch beim distanzlosen Kind. Im Gegensatz zum kontaktarmen Kind gelingt es ihm scheinbar mühelos, soziale Beziehungen zu seinen Mitmenschen anzuknüpfen; es wirkt ausgesprochen kontaktfreudig. Wenn auch hier keine echten zwischenmenschlichen Bindungen zustandekommen, so liegt das einerseits an der Wahllosigkeit, mit der das distanzlose Kind Kontakte aufnimmt, andererseits an der Gleichgültigkeit, mit der es sie wieder abbricht. Es liegt aber auch an der Unfähigkeit des Kindes, von sich abzusehen, sich auf sein Gegenüber einzustellen und dessen kommunikative Impulse und Reaktionen zu verstehen.

"Der Distanzlose...kann sich...nicht von sich lösen, was die Voraussetzung wäre, um zum anderen Kontakt herzustellen; denn Lösenkönnen ist die Voraussetzung für das Bindenkönnen. Der Distanzlose ist bindungsunfähig"[12].

Eine entscheidende Rolle bei der Entstehung der Bindungslosigkeit muss man einm häufigen Wechsel der nächsten Umgebung des Kindes zuschreiben. Die Entwicklung wichtiger Persönlichkeitsdispositionen ist dort gefährdet, wo das Kind -besonders in den ersten Lebensjahren- auf die beständige liebevolle Zuneigung eines vertrauten Menschen verzichten muss, wo immer wieder andere Personen die Rolle der Mutter oder des Vaters übernehmen. Wiederholte Trennungen von geliebten Personen können entscheidende Identifikationsprozesse des Kindes unterbrechen oder schon im Ansatz ersticken. Dem Kind wird es sehr schwer fallen, jenes Vertrauen zu entwickeln, das die Voraussetzung für befriedigende und dauerhafte soziale Beziehungen ist, es wird kaum erfahren, was Hingabe an einen anderen Menschen bedeutet, und es wird wenig Gelegenheit haben, seine Gefühle zu entfalten und zu vertiefen.

Auch eine äusserlich intakte Familie bietet nicht immer die Gewähr für soziale Sensibilität und Kontaktfähigkeit des Kindes. Übermässige Strenge und Härte können, besonders dann, wenn sie nicht durch ein gewisses Mass an emotionaler Zuneigung kompensiert werden, die Entfaltung echter Bindungen des Kindes sowohl zu seinen Eltern als auch zu seiner sozialen Umgebung stören und verhindern. Schliesslich wird man auch einem mangelhaften elterlichen Angebot an Verhaltensmustern einige Bedeutung hinsichtlich der Entstehung von Bindungslosigkeit und Bindungsunfähigkeit beimessen müssen, weil es die Ausbildung eines differenzierten Sozialverhaltens des Kindes entscheidend beeinträchtigen kann.

c) Das Versagen bei Leistungsanforderungen

Bei nahezu allen Verwahrlosten lassen sich Phänomene des Leistungsversagens beobachten. Im Schulunterricht treten dabei zwei Formen des Versagens besonders deutlich in Erscheinung: einmal das mangelnde Durchhaltevermögen des Schülers bei der Ausführung von Aufgaben, zum anderen -weniger häufig- das Verweigern jeglicher Mitarbeit. Charakteristisch für das geringe Durchhaltevermögen ist nicht das Scheitern an einem Problem nach langen, verzweifelten Lösungsbemühungen, typisch ist vielmehr die Lustlosigkeit und Verdrossenheit mit der eine gerade erst begonnene Arbeit wieder beiseitegeschoben wird. Die Weigerung des verwahrlosten Schülers, Leistungsanforderungen nachzukommen, scheint insofern eine gravierendere Form des Leistungsversagens, als sie schon den Zugang zu einem gestellten Problem blockiert. Man wird dieses Symptom als das Resultat von Reaktions- und Abwehrvorgängen gegenüber unangenehmen Erfahrungen im Zusammenhang mit Misserfolgserlebnissen werten können, wobei sich Tendenzen, einem gestellten Problem ganz auszuweichen, gegenüber Lern- und Leistungsmotivationen durchgesetzt haben.

Das geringe aufgabengebundene Leistungsvermögen des Verwahrlosten beruht -sieht man von einer schwachen Begabung einmal ab- im wesentlichen auf einem fehlenden Leistungsstreben sowie auf unzureichenden bzw. fehlenden Kenntnissen und Fertigkeiten[13]. Was das Leistungsstreben betrifft, so werden seine Qualität und Intensität entscheidend von bestimmten Faktoren des häuslichen Erziehungsmilieus beeinflusst. Den Leistungsansprüchen der Eltern, ihren Einstellungen gegenüber Selbständigkeit, Erfolg und Misserfolg des Kindes sowie ihrer Vorbildwirkung kommt dabei besondere Bedeutung zu[14]. Die Ausbildung der kindlichen Leistungsmotivation ist ernsthaft da gefährdet, wo elterliche Leistungserwartungen zu diskontinuierlich, zu drastisch, zu früh oder zu spät geäussert werden. Ähnlich ungünstige Auswirkungen sind

auch von einseitig restriktiven und dirigistischen Erziehungsmassnahmen der Eltern zu erwarten, zumal sich gezeigt hat, dass die Höhe der Leistungsmotivation mit dem Grad der Selbständigkeit des Kindes positiv korreliert[15]. Bleibt bei Initiative, Autonomie und Erfolg des Kindes elterliche Ermutigung und Anerkennung aus, werden überdies Misserfolge mit Sanktionen beantwortet, dann kann dies die Entstehung von Leistungsmotivationen ebenso beeinträchtigen, wie ein zu autoritäres Verhalten der Eltern, das dem Kind jede Entscheidungsfreiheit nimmt und ihm keinen Spielraum zur Entfaltung seiner Selbständigkeit lässt. Schliesslich darf man annehmen, dass auch Arbeitsscheu und Pflichtvergessenheit der Eltern ungünstige Auswirkungen auf die Entwicklung des kindlichen Leistungsstrebens haben.

Eine weitere wichtige Determinante der Leistungsmotivation ist die Wertorientierung des Kindes. Geht man davon aus, dass sich ein hoher Prozentsatz aller Verwahrlosten aus niederen sozialen Schichten rekrutiert[16], dann wird die Feststellung Rosens[17], die Jugendlichen der Unterschicht seien in ihren Werteinstellungen überwiegend passivistisch, familistisch und gegenwartsorientiert, auch für das Leistungsstreben des verwahrlosten Kindes relevant. Eine nähere Bestimmung dieser schichtspezifischen Wertorientierung macht zugleich auch ihre negativen Auswirkungen auf die Leistungsmotivation des Kindes verständlich. So hat der passivistisch orientierte Jugendliche von seinen Eltern die Einstellung übernommen, persönliche Anstrengung und Initiative seien nutzlos, weil Erfolg und Aufstieg von vorn herein nur den sozial Privilegierten vorbehalten seien. Die familistische Einstellung äussert sich in einer besonderen Wertschätzung langer und intensiver Beziehungen zur Familie, entsprechend aber auch in einer schwachen Orientierung an Schul- und Berufszielen ausserhalb des Bereichs familiärer Tradition. Gegenwartsorientiertes Verhalten beruht u.a. auf der fehlenden Überzeugung, der Verzicht auf gegenwärtig erreichbare

Befriedigung sei im Hinblick auf zukünftige Erfolge sinnvoll und notwendig.

Einigen Aufschluss über schichtgebundene Besonderheiten der Tradierung von Wertorientierungen geben die Untersuchungsergebnisse Kobs[18] über den Zusammenhang zwischen dem Bestimmtheitsgrad, mit dem Eltern das Schulziel ihrer Kinder festlegen, sowie dem Zeitpunkt, an dem dies geschieht, einerseits, und den Schulleistungen der Kinder andererseits. Danach zeichnen sich die Eltern der Unterschicht zwar durch eine Offenheit gegenüber höheren Schulzielen aus, ihr mangelndes "pädagogisches Selbstbewusstsein" hindert sie aber daran, vorhandene Bildungsansprüche dem Kind gegenüber frühzeitig und entschieden zu vertreten und ihm auf diese Weise zukunftsbezogen Orientierungshilfen zu geben. Die Unsicherheit und Zurückhaltung der Eltern gegenüber einer frühzeitigen Entscheidung für ein bestimmtes Schulziel muss als ein weiterer wichtiger Bedingungsfaktor des geringen Leistungsstrebens des verwahrlosten Kindes gewertet werden.

Sieht man von der unzureichenden Leistungsmotivation des verwahrlosten Kindes einmal ab, dann dürfte sein Leistungsversagen auch in der Tatsache begründet sein, dass die Kenntnisse und Fertigkeiten, mit denen es zur Schule kommt, schulischen Ansprüchen und Anforderungen nicht genügen. Als in dieser Hinsicht besonders bedeutungsvoll müssen die Unterschiede angesehen werden, die zwischen dem im Milieu dieser Kinder gebräuchlichen Sprachtypus und dem in der Schule üblichen, mittelständischen Sprachsystem bestehen[19]. Basil Bernstein, der die spezifischen Modi des Sprachgebrauchs von Mittel- und Unterschicht und ihre Bedeutung für das Lernen untersuchte, stellte fest, dass der Unterschicht ein "restricted code", ein stark formelhaft geprägter Sprachtypus, der Mittelschicht dagegen ein "elaborated code", eine differenziert ausgebildete Sprache eigen ist[20]. Das wenig differenzierte Sprachvermögen der Kinder aus der Unterschicht wirkt sich in der Schule sowohl in kognitiver als auch in

sozialer Hinsicht negativ aus. Zu einer kognitiven Verarmung kann der Umstand beitragen, "dass das Kind aus der Arbeiterklasse einem anderen Aspekt der Sprache Bedeutung beimisst, als dem, der vom Schulunterricht verlangt wird" und dadurch bei "der Erweiterung des Vokabulars, der Handhabung von Wörtern und der Konstruktion von geordneten Sätzen" starke Widerstände zu überwinden hat[21]. Was den sozialen Aspekt anbelangt, so wird es dem Kind aus der Unterschicht schwerfallen, die ihm fremde "differenzierte" Sprache des Lehrers, vor allem aber die darin enthaltenen "symbolischen Stimuli und Anhaltspunkte" (Rolff), zu verstehen. Dieser Umstand erschwert zugleich die Bemühungen des Schülers, sich mit dem Lehrer zu identifizieren. "Vom Standpunkt des Kindes aus der Unterschicht muss der Lehrer fremd und unpersönlich erscheinen, solange er sich der formalen Sprache bedient"[22]. Schliesslich besteht die Gefahr, dass der Lehrer die schichtspezifischen Sprach- und Verhaltensmerkmale des Schülers als individuelle Eigenschaften oder auch als Indizien der Begabung deutet und infolgedessen den Schüler ablehnt und abwertet[23].

Das wenig differenzierte Sprachvermögen des verwahrlosten Kindes muss vor allem auf schichtspezifische Sozialisationsfaktoren zurückgeführt werden. Angesichts der schon in den ersten Lebensjahren auftretenden Differenzen in der Sprachentwicklung von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft, vermutet Roeder in der Unterschicht zahlenmässig geringere, durch verbale Äusserungen begleitete Pflegekontakte zwischen Mutter und Kind, als in der Mittelschicht. Er stellt zudem fest, dass sich das Kind aus der Unterschicht mit einem sprachlichen Angebot geringerer Qualität, häufig sogar mit den wenig differenzierten Sprachvorbildern kaum älterer Geschwister begnügen muss. "Die Unterlegenheit von Kindern aus der Unterschicht..." ist "nicht nur auf seltenere sprachliche Stimulierung zurückzuführen..., sondern auch auf die geringere Qualität der Imitationsmodelle, mit denen sich das Kind konfrontiert sieht"[24].

Bernstein konkretisiert die für die geringe sprachliche Differenzierungsfähigkeit des Kindes verantwortlichen typischen Kommunikationsformen der Unterschicht. Er weist darauf hin, dass die Mutter der Unterschicht ihre Gefühle, Einstellungen und Absichten dem Kind gegenüber nicht in sprachlicher Form, etwa in differenziert strukturierten Sätzen, sondern eher in einem dem Wortgebrauch beigegebenen "expressiven Symbolismus", in verschiedenen Varianten stimmlicher Dynamik äussert. Das Kind lernt auf diese Weise sich vorwiegend an unmittelbaren kommunikativen Ausdrucksweisen zu orientieren, während ihm der differenzierte Sprachgebrauch der Mittelschicht fremd bleibt; es ist daher "für einen Sprachgebrauch empfänglich, der sich völlig von dem der Mittelklasse unterscheidet"[25].

Ergänzend sei noch angemerkt, dass D.McCarthy sprachliche Mängel vor allem als Folgen einer gestörten affektiven Beziehung zwischen Mutter und Kind interpretiert[26]. Man kann daraus schliessen, dass ein häufiger Wechsel der wichtigsten Bezugsperson des Kindes oder die Ablehnung des Kindes durch die Eltern, letzten Endes also Bedingungsvariablen der Bindungslosigkeit, auch die sprachliche Entwicklung des Kindes beeinträchtigen können.

d) Das Fortlaufen und Vagieren

Ein besonderes Merkmal, das bei fast allen Fällen des Fortlaufens beobachtet werden kann, gleichgültig ob es sich dabei nun um ein Verwahrlosungssymptom handelt oder nicht, sind die dem Weglaufen vorausgehenden Verstimmungszustände, die wohl meistens im Gefolge von Kränkungen, Enttäuschungen oder Versagungen auftreten, die aber durchaus auch konstitutionell bedingt sein können. Diese inneren Spannungen, auf die auch Opitz hinweist, können, sofern sie einen genügenden Stärkegrad erreicht haben, wohl die Reaktion des Fortlaufens auslösen[27]. Offensichtlich sind die Möglichkeiten

des betreffenden Individuums erschöpft, den aufkommenden Spannungen mit anderen Mitteln zu begegnen. So kann das Fortlaufen einmal als die Flucht aus einer auswegslosen Situation, als der Versuch des betreffenden Individuums gewertet werden, Unannehmlichkeiten zu vermeiden, andererseits aber auch als das Entrinnen aus einer unerträglichen Langeweile und inneren Leere, als das Suchen nach Sensation und Abenteuer, Kriterien, die wir schon als spezifisch für die Bindungs- und Haltlosigkeit herausgestellt haben, die damit unter anderem das Fortlaufen auch als ein Symptom der Verwahrlosung ausweisen.

Charakteristisch für das Fortlaufen ist ausserdem, und dieses Merkmal wird man auch bei anderen, besonders für den Verwahrlosten typischen Verhaltensweisen, wie etwa bei einer ungesteuerten Aggressivität oder dem Schuleschwänzen finden, dass es sich hier nicht um ein Mittel handelt, psychische Spannungen produktiv zu verarbeiten. Im Gegenteil, Fortlaufen, Schuleschwänzen und Aggressivität sind Verhaltensweisen, mit denen der Verwahrloste nur die Missachtung der Gesellschaft auf sich zieht, mit denen er also, noch während er damit seine Spannungen abzubauen versucht, neue Konflikte hervorruft.

In dem folgenden Abschnitt sollen nun einige Anhaltspunkte herausgestellt werden, anhand derer man feststellen kann, ob es sich bei einem Fall von Fortlaufen um eine Verwahrlosungserscheinung handelt oder nicht.

Nach Opitz ist eine der häufigsten Ursachen für das Weglaufen von zuhause die Anregungsarmut des häuslichen Milieus. Die Schuld hierfür liegt meistens bei den Eltern, die es ihren Kindern gegenüber an genügender Fürsorge fehlen lassen, die ihnen keine Anregungen zu Spiel und Arbeit geben und die dazu häufig noch viel ausser Hause sind[28]. Den Kindern solcher Eltern fehlt der nötige äussere Halt, das positive Vorbild, an dem sie sich bei ihren Auseinandersetzungen

mit der Welt orientieren könnten. So bietet diesen Kindern die bunte Betriebsamkeit der Strasse viel mehr Anregungen. Die fehlende Verankerung in der Familie und im häuslichen Leben bewirkt jedoch, dass diese Anregungen völlig unkritisch, und nur in dem Bestreben, der Langeweile zu entfliehen und eine Steigerung des Lebensgefühls zu erreichen, aufgenommen werden. Dies äussert sich in einem ziellosen Sich-treibenlassen von Situation zu Situation.

Andere Kinder können zuhause keine Geborgenheit finden, weil ewiger Streit der Eltern untereinander oder Streit mit den Geschwistern die häusliche Atmosphäre vergiften und ein Aufkommen echter menschlicher Bindungen unmöglich machen. Desgleichen können auch Erziehungsmassnahmen wie etwa ständiges Nörgeln und Kritisieren oder zu grosse Härte und Strenge die Verbundenheit des Kindes mit den Eltern lockern und die Anwesenheit zuhause für das Kind alles andere als erstrebenswert machen.

Wenn nun nachgewiesen werden kann, dass ausschliesslich die bisher genannten Gründe zum Fortlaufen bzw. zum Wegbleiben von zuhause führten, wenn ferner dieses Weglaufen trotz aller Sanktionen immer wieder beobachtet werden kann, so wird man mit ziemlicher Sicherheit annehmen dürfen, dass es sich hierbei um ein Verwahrlosungssymptom handelt, denn dann weist alles darauf hin, dass nicht nur irgendein einmaliger äusserer Anlass zum Verlassen des Hauses bzw. zum Ausbleiben reizte, sondern dass hier eine tiefergehende Entfremdung des Kindes seinen Eltern gegenüber, eine Störung oder der Verlust jener Kräfte vorliegen, die den Menschen an seine häusliche Umgebung binden. An einer früheren Stelle haben wir dieses Phänomen mit dem Begriff der Bindungslosigkeit bezeichnet.

Bei den folgenden Beweggründen wird eine eindeutige Bestimmung des Fortlaufens als eines Verwahrlosungssymptoms schon problematischer. So können z.B. Motive, die, wie etwa die

Angst vor einer Strafe, der Wunsch vor seinen Kameraden zu renommieren oder sich an seinen Eltern zu rächen und ihnen Angst zu machen, ein Weglaufen auslösen, sehr gut in einem Zusammenhang mit einer Verwahrlosung stehen. Aber alle diese Beweggründe können ebensogut ein Fortlaufen bewirken, das, im Rahmen sonst völlig angepasster Verhaltensweisen, eben nur als eine Ausnahmeerscheinung gewertet werden kann. Auch für jene sich wiederholenden Fälle scheinbar dranghaften "Ausreissens", bei welchen der Eindruck besteht, als ob die betreffenden Kinder nach längeren Zeiträumen stark gedrosselter motorischer Aktivität ihren angestauten Triebenergien in einer Art Bewegungssturm freien Lauf liessen, gilt, dass sie zwar in Verbindung mit einer Verwahrlosung auftreten können aber nicht notwendig müssen. Zu dieser Art des Fortlaufens sei noch gesagt, dass sie sowohl in einer übermässigen Einschränkung des kindlichen Expansionsdranges als auch in einer konstitutionellen Anomalie ihre Ursache haben kann.

e) Das Schuleschwänzen

Ein Phänomen, das dem des Fortlaufens sehr ähnlich ist, ist das Schuleschwänzen, mit dem sowohl das unerlaubte Fernbleiben als auch das Fortlaufen von der Schule vor Schulschluss bezeichnet werden sollen. Man wird sagen können, dass diejenigen Beweggründe, die für das Fortlaufen in Frage kommen, weitgehend auch für das Schuleschwänzen geltend gemacht werden können, jedoch verlangt gerade die besondere Situation des schulischen Lebens hinsichtlich der Motive und Ursachen noch einige Ergänzungen.

Ein einmaliges Schuleschwänzen eines Kindes wird wohl weder bei den Eltern noch bei dem Lehrer grössere Beunruhigung hervorrufen, geschweige denn den Gedanken an eine Verwahrlosung aufkommen lassen. Man wird nach einem Motiv forschen und

wenn dieses plausibel genug ist, den ganzen Vorfall auf sich beruhen lassen, oder man wird, ohne nach dem Beweggrund zu fragen, die Sache nach einer verhängten Strafe als abgeschlossen ansehen. Mehr Kopfzerbrechen wird es Lehrer und Eltern bereiten, wenn das unerlaubte Fernbleiben von der Schule ohne ersichtliche Gründe und trotz aller erzieherischen Sanktionen immer wieder vorkommt. Handelt es sich dabei um ein Kind, das sonst keine Schwierigkeiten macht, so wird man mit dem Pauschalurteil "Verwahrlosung" sehr vorsichtig sein müssen. Wohl wäre es denkbar, dass eine bisher latente Verwahrlosung gerade durch das Symptom Schuleschwänzen erstmals manifest wird; Eller und Weber sind jedoch der Ansicht, dass das Schuleschwänzen, sofern überhaupt, fast immer als ein relativ spätes Verwahrlosungssymptom auftritt, dem überdies häufig noch zahlreiche andere Verhaltensauffälligkeiten im Bereich der Schule und in der Öffentlichkeit vorausgehen[29].

Im obigen Falle könnte das mehrmalige Fernbleiben von der Schule z.B. dadurch bewirkt worden sein, dass der Lehrer durch Überforderung, Blossstellen, strenge Strafen oder Affektausbrüche die Situation des Schülers in der Klasse unerträglich werden liess. Ändert sich das Verhalten des Schülers in einer anderen Umgebung, dann wird man sein Schuleschwänzen wohl kaum als Verwahrlosungssymptom, eher aber als eine auf den Schulsektor begrenzte Anpassungsschwierigkeit bezeichnen können.

Nicht selten kann man das Schuleschwänzen in einen Zusammenhang mit schlechten Schulleistungen bringen. Kinder, die auf Grund mangelhafter Leistungen, sei es durch den Lehrer, sei es durch die Mitschüler, immer wieder Zurücksetzungen erfahren und eventuell zu Hause noch dafür bestraft werden, werden durch eigenmächtiges Fernbleiben von der Schule versuchen, diesen Versagungssituationen auszuweichen. Liegt diesem Schulversagen eine Überforderung durch die Schule zugrunde, oder

kann das Schuleschwänzen etwa durch die Versetzung des Schülers in eine Umgebung, in der seine Leistungen anerkannt werden, behoben werden, dann dürfte es sich in diesem Falle auch um kein Verwahrlosungssymptom handeln.

Sollten die unzureichenden Schulleistungen jedoch nicht mit einer Debilität, sondern mit jenen Gründen in Zusammenhang stehen, die wir in dem Abschnitt über das Versagen bei Leistungsanforderungen angeführt haben, u.a. also mit vermindertem Aufgabenbewusstsein, Beziehungsarmut zur gegenständlichen Welt, Trägheit und mangelhaft ausgebildeten Fertigkeiten, dann wäre das Schuleschwänzen, sofern man es ausschliesslich auf die Leistungsarmut zurückführen wollte, als ein Verwahrlosungssymptom zu begreifen.

Man wird sich aber hüten müssen, das Fernbleiben von der Schule allzu einseitig von den schlechten Leistungen her als Verwahrlosungserscheinung zu bestimmen. Gewiss mag es für das verwahrloste Kind unangenehm sein, immer wieder an den Ort früherer Versagungen zurückkehren zu müssen, um dort stets weitere zu erfahren, andererseits müssen aber auch einige Aspekte der Bindungs- und Haltlosigkeit mit in Betracht gezogen werden, wenn es darum geht, das Schuleschwänzen als Verwahrlosungssymptom zu erkennen und bestimmen zu können.

Da sind einmal die häufig vergeblichen Bemühungen des verwahrlosten Kindes, unter seinen Mitschülern Freunde und Kameraden zu finden. Die Gründe hierfür mögen in dem Unvermögen des Kindes liegen, dauerhafte zwischenmenschliche Beziehungen anzuknüpfen, teils aber auch in den schlechten Schulleistungen oder einem vernachlässigten Äusseren. Gerade die beiden letzten Faktoren spielen ja, was die Beliebtheit angeht, bei Schulkindern eine grosse Rolle[30]. Weiterhin tragen die Unfähigkeit des verwahrlosten Kindes, sich in der Schule heimisch zu fühlen -nach den obigen Ausführungen ist

dies nur zu verständlich-, das Gleichmass und die strenge Ordnung des Schulbetriebs und der als eintönig empfundene Unterricht nicht eben dazu bei, den Schulbesuch als sehr erstrebenswert erscheinen zu lassen. Überdies verspricht das bunte Getriebe in den Strassen und Warenhäusern weit mehr Überraschungen und Sensationen als das Leben in der Schule, und da zu allem Gewissensnöte und Schuldbewusstsein, wenn überhaupt, dann nur sehr undeutlich empfunden werden, fällt das Fernbleiben vom Unterricht nicht allzu schwer.

f) Die Aggressivität

Jeder Mensch braucht ein gewisses Mass an Expansivität und Aggressivität, wenn er sich selbst behaupten und in einem vernünftigen Rahmen Geltung erlangen will. Während man als ein wichtiges Kriterium der Expansivität die Einhaltung der Grenzen gesellschaftlicher Normen und Umgangsformen ansehen kann, ist nach Merian das Hauptmerkmal der Aggressivität eine Feindseligkeit, die sich u.a. vor allem in Rücksichtslosigkeit und Missachtung anderen Menschen und Dingen gegenüber ausdrückt. In einer äussersten Steigerung kann die Aggressivität sogar destruktiven Charakter annehmen, und dann nicht nur die Unterdrückung, sondern die Zerstörung und Beseitigung des Gegenübers anstreben[31].

Versteht man unter Aggression die Abfuhr und Abreaktion innerer Spannungen, so kann man zwei Formen des Spannungsabbaus unterscheiden, auf die u.a. auch Dührssen hingewiesen hat: einmal den mehr oder weniger stetigen Verbrauch dieser psychischen Energien, zum anderen eine Aufhebung zuvor angestauter Spannungen in einer Explosivreaktion. Gerade bei diesen durchbruchsartigen Entladungen scheint ein Motiv häufig nicht feststellbar zu sein. Das hat seinen Grund offenbar darin, dass bei einer schon vorhandenen hohen inneren Spannung oft ein unbedeutender, nicht erkennbarer Anlass

die Explosivreaktion auslösen kann[32].

Weiterhin lassen sich nach R.Mandel vier Ausdrucksbereiche der Aggressivität unterscheiden. In einen ersten Bereich fallen alle Formen direkter Aggression. Dazu zählen motorische Aktivitäten wie etwa Boxen, Schlagen und Ohrfeigen, verbale Ausdrucksformen wie Drohen, Beschimpfen und Necken, aber auch "verhaltene" Äusserungen wie Wut, Trotz, Hass und Beleidigtsein. Ein zweiter Bereich umfasst mehr indirekte Aggressionsformen wie Verpetzen, Fluchen und Schimpfen. Schliesslich werden noch Selbstaggressionen wie etwa starke Selbstkritik oder Schläge an den eigenen Kopf von destruktiven Handlungen unterschieden, bei denen sich Aggressivität in der Zerstörung von Dingen manifestiert[33].

Unsere Aufgabe wird es nun sein, festzustellen, an welchen Punkten die handlungsfreien und die mit Tätlichkeiten verbundenen Aggressionen die Grenze gesellschaftlicher Toleranz überschreiten bzw. wann von der Aggressivität als einem Verwahrlosungssymptom gesprochen werden kann. Dem Thema gemäss werden wir uns mit unseren Beispielen hauptsächlich im Rahmen des Schulalltags bewegen, dabei aber aggressive Kollektivaktionen der Schüler gegen den Lehrer ausser acht lassen, da sie zur Bestimmung der Aggressivität als einer Verwahrlosungserscheinung wenig beitragen, und uns nur auf die Aggressionsformen beschränken, die vom einzelnen Individuum ausgehen.

Zum besseren Verständnis aggressiver Äusserungen von Schulkindern sind noch einige Vorbemerkungen nötig. Wie Merian betont, äussert sich das Geltungsbedürfnis vor allem des jüngeren Schulkindes vornehmlich in einem grossen Stimmaufwand und in einem gesteigerten körperlichen Einsatz[34]. Gilt es ein begehrliches Ziel vor den Konkurrenten zu erreichen oder eigene Interessen zu verteidigen, so wird häufig in einer dem Anderen gegenüber wenig rücksichtsvollen Weise vorgegangen. Zwar darf man nach Remplein beim normal ent-

wickelten und verständnisvoll erzogenen Schulanfänger Dispositionen für Mitgefühl, Einfühlung und Rücksicht voraussetzen, doch stehen diese Gefühlsregungen, in denen auch die altruistische Einstellung und die soziale Gesinnung wurzeln, noch am Anfang ihrer Entwicklung, ganz abgesehen davon, dass sie in ihrem Ausmass auch von individuellen Anlagen abhängig sind[35]. Zu ihrer Entfaltung brauchen sie also noch viele Impulse durch Umgebung und Erziehung. Bisweilen auftretendes, auf egozentrischen Motiven beruhendes aggressives Verhalten ist besonders bei jüngeren Schülern erklärlich und kann als altersspezifisch angesehen werden.

Wenn ein Kind jedoch mehr oder weniger aggressiv akzentuiert immer nur auf der Durchsetzung eigener Interessen beharrt, wenn sein Egoismus zur Dauerhaltung wird, dann wird man von einer Form moralischer Verwahrlosung bzw. von der Aggressivität als einem Verwahrlosungssymptom sprechen können. Am Beispiel der Distanzlosigkeit soll das verdeutlicht werden. Nach Merian ist für das distanzlose Schulkind die Übermacht egozentrischer Handlungsmotive charakteristisch, die alle Achtung und jedes Feingefühl für den Nächsten verdrängen. "Das Kind kann nicht warten, seine Bedürfnisse ertragen keinen Aufschub, sondern drängen zu unmittelbarer Befriedigung"[36].

Die rücksichtslose Art, mit der sich das distanzlose Kind immer in den Vordergrund zu schieben versucht, wird von der Umwelt meistens als absichtliche Aggression angesehen. Man wird aber bezweifeln können, ob sich das Kind seiner Aggressivität voll bewusst ist. Es scheint vielmehr so zu sein, dass beim verwahrlosten Kind im Vergleich zum gesund entwickelten Kinde grössere Anteile der aggressiven Antriebe dranghaft unbewusst zum Ausdruck kommen, ohne zuvor durch Kontroll- und Steuerungsmechanismen überformt worden zu sein. Der Grund hierfür mag einmal im Versäumnis der Erziehung liegen, dem Kind beim Aufbau triebregulierender Instanzen zu helfen,

auf der anderen Seite könnte dafür aber auch eine Störung organischer Steuerungsmechanismen als Ursache in Frage kommen.

Der permanente teilweise oder totale Ausfall der regulierenden Mechanismen, der die Unfähigkeit des verwahrlosten Kindes bewirkt, seine aggressiven Triebenergien zu kanalisieren und sie sich so verfügbar zu machen, dass es sie, in einer ein geregeltes Zusammenleben mit der Umgebung nicht beeinträchtigenden Dosierung, zur Verfolgung seiner Ziele einsetzen kann, ist ein wichtiges Kriterium zur Bestimmung der Aggressivität als einer Verwahrlosungserscheinung.

Neben den, durch das unkontrolliert aggressive Verhalten des verwahrlosten Kindes verursachten, fortwährenden Kollisionen mit den gesellschaftlichen Normen verhindert auch das schon im Kapitel über die Haltlosigkeit erwähnte Fehlen objektiver Ziele, die Minderwertigkeit der moralischen Entscheidungsfähigkeit und die mit diesen Mängeln in Zusammenhang stehende Dominanz eigener Werte und Triebwünsche, dass sich das Kind auf normalem, d.h. von der Gesellschaft gebilligtem Wege Geltung verschaffen kann. Den fortwährenden Ansprüchen und Forderungen der gesellschaftlichen Normen sieht sich das verwahrloste Kind wie einer fremden, gefährlichen Macht gegenüber, die seine eigene Wertwelt, seine egozentrischen Wünsche und Bestrebungen bedroht. Wie Merian bemerkt, sucht es mit den wenigen Mitteln, die ihm zur Verfügung stehen, seine eigene Welt zu verteidigen und sie aufzuwerten, indem es die in der Realität vorgefundenen Werte angreift und herabsetzt[37]. Aber gerade dadurch verscherzt sich das Kind die Sympathien seiner Mitwelt, die sich nach und nach von ihm distanziert. Die damit verbundene Kontaktverarmung verringert die Möglichkeiten des Kindes, Geltung zu erlangen, noch mehr. Schliesslich glaubt es, die Aufmerksamkeit und Bewunderung der Mitwelt nur noch durch besondere Aggressivität auf sich lenken zu können.

Sehr häufig liegt aggressiven Handlungen auch eine erhöhte Reizbarkeit zugrunde. Wohl kann diese übergrosse Affekterregbarkeit auf hirnorganischen Störungen beruhen, es wäre aber auch denkbar, dass sie mit der Geltungsthematik in Zusammenhang steht. Ein verwahrlostes Kind, das mit den Sitten und Gebräuchen der Gesellschaft ständig in Konflikt liegt, dessen Ansehen dadurch fortwährend Einbussen erleidet, wird, sofern es genügend Vitalität besitzt, diese Prestigeverluste durch erhöhtes Geltungsstreben wieder auszugleichen versuchen. Dieses Geltungsstreben äussert sich, vor allem den Mitschülern gegenüber, häufig in einer durch aggressive Handlungen betonten Demonstration körperlicher Kraft. Auch seinem Lehrer gegenüber, besonders dann, wenn dessen Position nicht von vornherein unantastbar erscheint, nimmt sich das verwahrloste geltungshungrige Kind viel heraus. Mit aggressiven Bemerkungen, Trotz und unverhohlenen Verbotsübertretungen will es vor seinen Mitschülern renommieren. Es unterscheidet sich dabei durch seine Unverfrorenheit und Masslosigkeit von jenem Schulkind, das durch eine kecke Äusserung oder eine verbotene Handlung in einer gleichsam spielerischen Form feststellen will, wie weit sich die Grenzen im Umgang mit seinem Lehrer hinausschieben lassen. Grobe Taktlosigkeiten und eine aufreizende Respektlosigkeit auf der einen Seite und der trotz aller Aggressivität doch abwägende und vorsichtige Charakter von Wort und Handlung auf der anderen Seite machen den Unterschied zwischen der Aggression als einem Verwahrlosungssymptom und der Aggression als Ausdruck jugendlicher Vitalität deutlich.

Mit den eben genannten Versuchen, seine Prestigeverluste zu kompensieren, erreicht das verwahrloste Kind häufig gerade das Gegenteil. Eine ähnliche Wirkung haben auch seine Bemühungen, unter allen Umständen eine weitere Herabminderung seiner Geltung zu verhindern. Ganz auf die Sicherung seiner eigenen Position bedacht, in ständiger Angst vor neuen Rückschlägen, begegnet das verwahrloste Kind seiner Mitwelt

mit übertriebenem Misstrauen. Schon die kleinsten Anfechtungen von aussen sieht es als eine Bedrohung der persönlichen Integrität an[38]. Diese leichte Reizbarkeit führt dazu, dass sich das Kind in Situationen, in denen es provoziert wird, schon dann zu aggressiven Gegenmassnahmen gezwungen fühlt, wenn ein anderes Kind noch gelassen abwarten kann. Die Unfähigkeit des verwahrlosten Kindes, seine Aggressivität zu steuern, bewirkt zusätzlich noch eine Verstärkung seiner Gegenmassnahmen, so dass sich zwischen den Grössenordnungen der "drohenden Gefahr" und den zu ihrer Beseitigung angewandten Mitteln ein geradezu groteskes Verhältnis ergibt.

Für jedes aggressive Verhalten ist ein gewisses Mass an Vitalität unbedingte Voraussetzung. Wenn sich diese Vitalität nicht in den Umständen angemessenen Formen äussert, so kann dies auf Erziehungsfehler zurückzuführen sein. Destunis ist davon überzeugt, dass besonders eine despotische, unterdrükkende Erziehung die Aktivierung der natürlichen Trotztendenzen fördert, die bei jedem vitalen Kind vorhanden sind. Vor allem könne eine ständige, von aussen kommende Hemmung und Unterdrückung des kindlichen Betätigungsdranges und eine dadurch bedingte Stauung der Vitalität in Äusserungen ungezügelter Aggressivität ihre Antwort finden[39]. Wo nicht ein hohes Mass an motorischen Entfaltungsmöglichkeiten gegeben ist, kann kein Kind eine regulierte und beherrschte Aggressivität aufbauen. Auf einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt weist Cohen hin. Er betont, dass ein Kind, in dessen engerer Umgebung heftige körperliche Auseinandersetzungen zur Beseitigung von Meinungsverschiedenheiten und anderen Reibungspunkten an der Tagesordnung sind, es kaum verstehen wird, weniger primitive, kulturell verfeinerte Aggressionsformen zu entwickeln, weil es die ihm vorgegebenen, von den gültigen Normen allerdings abweichenden Verhaltensmuster für die normale und legitime Art hält, Aggressionen zu äussern[40]. Schliesslich bemerkt Kornadt, dass Kälte und Ablehnung, mangelnde emotionale Stabilität und fehlendes Selbstvertrauen

der Mutter, geringe gegenseitige Achtung der Eltern sowie inkonsistente elterliche Disziplinierungsmethoden Ursachen der Aggressivität sein können[41].

g) Das Stehlen

Zum besseren Verständnis des Stehlens sind noch einige Vorbemerkungen über das Verhältnis des normal entwickelten Schulkindes zur Ethik nötig.

Nach Remplein befindet sich das Schulkind in der Regel bis ungefähr zum 12.Lebensjahr auf einer Stufe naiver Sittlichkeit, d.h., Gut und Böse erhalten ihre Verpflichtung fast ausschliesslich von äusseren Autoritäten[42]. Eltern und Lehrer verleihen ihren die Moral betreffenden Forderungen und Vorschriften Nachdruck, indem sie Übertretungen durch Strafe und Liebesentzug ahnden. So ist es vor allem die Furcht vor diesen Sanktionen, Freud bezeichnet diese Angst im Unterschied zur Gewissensangst als Realangst, welche die kindlichen Entscheidungen in Konfliktsituationen beeinflusst.

In der Vorpubertät äussert sich dann erstmals das Ergebnis eines Prozesses, in dessen Verlauf sich aus einer blossen Konformität mit den bestehenden ethischen Ordnungen eine persönliche innere Sittlichkeit bildet. Bei einem Abweichen von den moralischen Normen erfährt das Kind jetzt Gewissensnot und Schuldgefühle in einem viel tieferen Sinn, als dies auf der Stufe der naiven Sittlichkeit der Fall war, auch ist es jetzt zu echter Reue fähig[43].

Auf der Suche nach Kriterien, die das Stehlen als ein Verwahrlosungssymptom ausweisen, wird es wohl am günstigsten sein, zunächst jene Formen des Diebstahls auszusondern, die nicht mit einer Verwahrlosung in Verbindung gebracht werden können. Das sind einmal jene Diebstähle, die als einmalige Vorkommnisse aus dem sonst unauffälligen Verhalten des

Kindes herausfallen. Charakteristisch für diese Einzeltaten ist, dass zwischen dem Tatmotiv und dem gestohlenen Objekt meistens ein einleuchtender Zusammenhang besteht, denn häufig handelt es sich bei dem Diebesgut um konkrete, altersspezifische Begehrlichkeiten, deren Verwendungszweck schon vor der Tat feststand[44]. Oft wurde der Diebstahl erst dann ausgeführt, wenn eine ganze Reihe von Versuchen, auf legalem Wege in den Besitz des heissersehnten Gegenstandes zu kommen, scheiterte. Ein weiteres Kennzeichen des Diebstahls als eines Ausnahmefalls ist das Vorhandensein grosser Realangst bzw. schwerer Gewissensnot und tiefer Reue nach der Tat.

Die Gründe für diese Art des Stehlens können neben einem übersteigerten Geltungsdrang übermächtige Wünsche sein, deren Erfüllung dem Kind, aus welchen Gründen auch immer, versagt blieben. Bisweilen mag es auch vorkommen, dass sich vor allem das männliche Schulkind von einer allzu grossen Sammelleidenschaft zu Diebereien hinreissen lässt. Nach der Meinung Ecksteins werden sich Diebstähle solcher Art vermeiden lassen, wenn den Kindern beispielsweise durch mehr Grosszügigkeit bezüglich des Taschengeldes eine leichtere Befriedigung ihres Ehrgeizes und ihrer grössten Wünsche gewährt wird[45].

Was die Eigentumsvergehen eines verwahrlosten Kindes anbetrifft, so unterscheiden sie sich von den oben erwähnten Entwendungen einmal dadurch, dass sie trotz aller Gegenmassnahmen, also auch trotz Erhöhung des Taschengeldes immer wieder vorkommen. Ein zweiter Unterschied zeigt sich in der Tatsache, dass ein verwahrlostes Kind nach der Entdekkung eines Diebstahls wohl Furcht vor einer Strafe zeigen kann, in den seltensten Fällen aber Scham-, Schuld- und Reuegefühle äussert. Fast immer wird es dagegen versuchen, seine Verfehlungen abzuleugnen. Man wird bei dissozialen Kindern auch kaum jene gedrückte Stimmung und jenes merkwürdig veränderte Verhalten finden, das bei anderen Kindern als eine Ausdrucksform von Schuldgefühlen nach began-

genem Unrecht häufig anzutreffen ist. Diese Unfähigkeit zu echten Schuldgefühlen, die in einem engen Zusammenhang mit der Gewissensbildung gesehen werden muss, ist beim verwahrlosten Kinde nicht von Beginn des Verwahrlosungsprozesses an im später beobachtbaren Ausmass vorhanden, doch werden sich Gewissensregungen immer in weniger scharfer und differenzierter Form äussern, als beim nicht verwahrlosten Kind[46]. Man wird einem dissozialen Kinde nicht vorwerfen können, es versuche nicht, aus seinen Konflikten mit den Normen der Gesellschaft zu lernen, sehr häufig aber scheitern seine Bemühungen, die Diskrepanz zwischen den allgemeingültigen sittlichen Normen und den, von den triebhaften Tendenzen diktierten, eigenen Gesetzen auszugleichen aus mehreren Gründen. Einmal fehlt es gerade dem verwahrlosten Kinde an Ausdauer und zielstrebiger Beharrlichkeit, andererseits verliert die Erwachsenenwelt vorschnell alle Hoffnungen auf eine Besserung des kindlichen Fehlverhaltens, das sich unter den harten und verständnislosen Gegenmassnahmen mehr und mehr verfestigt. So erlahmen die Anstrengungen des Kindes, weitere Verfehlungen zu vermeiden, und Resignation und zunehmende Gleichgültigkeit gegenüber den Sanktionen der Gesellschaft kennzeichnen den weiteren Gang der Entwicklung.

Ein weiterer Unterschied wird in der Art des Diebesgutes deutlich, denn bei verwahrlosten Kindern ist häufig ein Überwiegen von Geldentwendungen und Diebstählen oft völlig sinnloser Dinge gegenüber dem Stehlen konkret gewünschter Objekte zu beobachten[47]. Diese Feststellung berechtigt zu der Annahme, dass das verwahrloste Kind seine Diebereien sehr oft spontan und irgendwelchen Impulsen nachgebend begeht. In der Tat hat es bei vielen Diebstählen den Anschein, als habe das Kind nur einen günstigen Moment ausgenützt, um Geld oder einen anderen Gegenstand zu entwenden, ohne zuvor die feste Absicht gehabt zu haben, überhaupt in den Besitz dieser Objekte zu gelangen. Auch die Art, wie das verwahrloste Kind die gestohlenen Objekte weiterverwendet, lässt

den Schluss zu, dass es sich vor und oft selbst noch nach der Tat über den Verwendungszweck des Diebesgutes nicht im klaren war. Wie sonst liesse sich die häufig zu beobachtende Ratlosigkeit des nach den Motiven seines Tuns befragten Kindes und die Tatsache, dass es sein Diebesgut wegwirft, weiterverschenkt, versteckt oder in einen Fund umwandelt, erklären? Gewiss wird man einwenden können, ein derartiges Verhalten des Kindes sei auf ganz andere Ursachen zurückzuführen; die Ratlosigkeit des Kindes etwa sei eine Folge der ungeschickten Frageweise des den Diebstahl aufklärenden Erwachsenen, und das Wegwerfen des gestohlenen Objekts sei nicht aus der Einsicht in dessen Sinnlosigkeit und Unbrauchbarkeit heraus geschehen, sondern aus Angst vor dem Entdecktwerden des Diebstahls. Man wird auch argumentieren können, das Kind habe einen Diebstahl nur begangen, damit es sich, wenn es das Diebesgut weiterverschenkt, bei seinen Mitschülern beliebt machen kann, oder es habe das gestohlene Objekt nur aus Fucht vor der Entdeckung der Tat verschenkt und nicht etwa, weil es mit ihm nichts mehr anzufangen wusste. Auch die Tatsache, dass gestohlenes Geld in den meisten Fällen zum Kauf von Süssigkeiten verwendet wird, scheint so plausibel, dass im allgemeinen niemand darauf kommen wird, die Angaben eines Kindes, es habe nur gestohlen, weil es so gern einmal gewisse Leckereien geniessen wollte, könnten eine nachträgliche Motivierung der Tat sein. Eckstein bemerkt in diesem Zusammenhang: "So einleuchtend es auf den ersten Blick erscheinen mag, dass Kinder und Jugendliche Süssigkeiten kaufen, dass sie um der fehlenden Schulhefte willen stehlen, oder dass sie gern ins Kino gehen, möchte ich doch in diesen Zielen meist nicht den ursprünglichen Handlungstrieb erblicken"[48]. Gewiss wird gerade bei verwahrlosten Kindern sehr häufig ein unbefriedigtes Liebesbedürfnis den Entschluss, das entwendete Geld in Süssigkeiten umzusetzen, nicht unerheblich beeinflussen. Es ist aber auch denkbar, dass sich das dissoziale Kind dieser Lösung deshalb so oft bedient, weil es erfahren hat, dass

die meisten Erwachsenen einen Diebstahl mit dem grossen Verlangen des Kindes nach Süssigkeiten als hinreichend motiviert ansehen.

Alle vorgebrachten Gegenargumente können also nicht ausschliessen, dass es sich bei den verschiedenen Arten der Weiterverwendung der gestohlenen Objekte durch das verwahrloste Kind nicht immer auch um Verlegenheitslösungen, bei den eigentlichen Diebstählen also um spontane oder aus unbewussten Motiven heraus begangene Akte handeln kann, die dem Täter erst hinterher voll zum Bewusstsein kommen.

Wenn wir uns jetzt den Ursachen des Stehlens zuwenden, so muss wohl der minderwertig gebliebenen moralischen Entscheidungsfähigkeit die grösste Bedeutung beigelegt werden. Das Fehlen moralischer Skrupel kann einmal auf anlagemässig bedingten charakterlichen Defekten beruhen, häufiger wird es aber auf schwerwiegende Fehler in der Erziehung, vor allem aber auf eine unzureichende Gemüts- und Gewissensbildung zurückzuführen sein. So weist Opitz darauf hin, dass sehr oft Störungen des Zärtlichkeits- und Kontaktverhaltens die Neigung zum Stehlen hervorrufen können. Verwöhnte Kinder beginnen häufig zu stehlen, wenn die Umgebung nicht gewillt oder imstande ist, ihren gesteigerten Ansprüchen Genüge zu leisten. Auch Kinder, deren Liebesbedürfnis etwa infolge der Berufstätigkeit, der ablehnenden Haltung oder des Verlustes ihrer Mutter nur sehr ungenügend befriedigt wurde, versuchen diesen Mangel durch Diebstähle zu kompensieren. Letztlich können auch noch die bei verwahrlosten Kindern häufiger anzutreffende Geltungssucht und die Lust an Abenteuern und Sensationen als Ursachen des Stehlens angesehen werden[49].

h) Das Lügen

Als Lüge wird man eine Aussage bezeichnen können, vor deren Äusserung Wahrheit und Unwahrheit gegeneinander abgewogen und der Unwahrheit dann bewusst der Vorzug gegeben wurde[50]. Die Lüge, die nur im zwischenmenschlichen Bereich sinnvoll angewandt werden kann, ist ein Mittel, mit dessen Hilfe man für sich und andere Vorteile erreichen oder Nachteile abwenden will. Charakteristisch für die Lüge ist, dass mit ihrem Gebrauch in der Regel Schuld- Scham- und Reuegefühle verbunden sind, doch ist das Ausmass dieser Affekte abhängig vom Grad der Unbedingtheit, mit der die Forderung, die Wahrheit zu sagen, als verpflichtend anerkannt wird, letztlich also von der Qualität der Gewissensbildung. Vorweg kann also schon festgehalten werden, dass der Verwahrloste, gerade weil seine moralische Entscheidungsfähigkeit minderwertig geblieben ist, nach einer Lüge, wenn überhaupt, nur geringe Schuldgefühle hat. Dies muss als ein wichtiger Grund dafür gelten, dass der Verwahrloste so häufig von der Lüge Gebrauch macht. Seine moralischen Barrieren sind nicht so hoch, dass ihre Überwindung mit allzu grossen unlustvollen Gefühlsregungen verbunden wären. Auch aus der Tatsache, dass das verwahrloste Kind durch seine unangepassten Verhaltensweisen mit seiner Umwelt häufig in Konflikt kommt, ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten zur Lüge. Bedingt durch einen aus früheren Erfahrungen resultierenden Vertrauensverlust gegenüber seiner Mitwelt und häufig bestärkt durch eine wenig Nachsicht verheissende Frageweise der Erwachsenen, wird das verwahrloste Kind in den meisten Fällen zur Lüge greifen, wenn es nach eigenem Fehlverhalten gefragt wird. Verstärkt wird diese Tendenz zu lügen noch durch die ständigen Bemühungen des dissozialen Kindes, seine eigene Position zu verteidigen und Geltungseinbussen zu vermeiden. Mit der Lüge versucht das Kind die Umwelt von der Entdeckung seiner eigenen Wertwelt abzuhalten, um sich so in seiner grossen Unsicherheit wenigstens noch einen letzten festen Halt zu sichern[51].

Auf Grund seiner psychischen Labilität sieht sich das verwahrloste Kind oft schon von kleinsten, für den Aussenstehenden nicht einmal bemerkbaren Schwierigkeiten in seiner Sicherheit bedroht. Mit einer für die Umwelt scheinbar völlig unmotivierten Notlüge versucht es, die Bedrohung abzuwenden[52]. Gerade dieser scheinbar so bedenkenlose und leichtfertige Gebrauch der Lüge stempelt sie zum Verwahrlosungssymptom.

Einen anderen Akzent erhält die Lüge, wenn sie zur Aufwertung des eigenen Ansehens benützt wird, wenn vor anderen z.B. eigene Leistungen und Fähigkeiten herausgestellt werden, die nicht den Tatsachen entsprechen. Bei der Beurteilung solcher von Schulkindern ausgesprochenen Unwahrheiten muss man beachten, dass gerade bei Kindern zwischen dem 9. und 12. Lebensjahr Kraftprotzentum und Renommiererei als altersspezifische Äusserungen eines gesteigerten Selbstgefühls und eines damit verbundenen erhöhten Geltungsstrebens gewertet werden müssen. Wo jedoch diese harmlosen Formen der Pseudologie überschritten werden, wo die phantastische Lüge zu einem Universalmittel wird, sich Geltung zu verschaffen, da wird man eine tiefe Selbstunsicherheit des Kindes annehmen dürfen[53]. Die dauernde, unkontrollierte Hingabe des Kindes an Einbildungen erscheint dann wie eine Flucht aus der erdrückenden Wirklichkeit in eine unrealistische Wunschwelt.

i) Ungezügeltes sexuelles Verhalten

Eine der im Schulalter des Kindes am häufigsten vertretene Art sexueller Praktiken ist die Onanie. Dabei ist die Autoonanie zweifellos wieder die meistgewählte Form sexueller Befriedigung. Was ihre Entstehungsgeschichte anbelangt, so ist sie fast bei jedem Kleinkind vorübergehend zu beobachten und steht dort im Zusammenhang mit der Entdeckung des eigenen

Körpers[54]. Aber auch in späterer Zeit wird vorwiegend Autoonanie geübt. Jedoch ist in der Vorpubertät eine Zunahme der mutuellen Onanie besonders bei gleichgeschlechtlichen Partnern zu beobachten, die in erster Linie auf sexuelle Neugier zurückzuführen ist. Mit der Pubertät nimmt die mutuelle Onanie wieder ab und wird nur noch von den Jugendlichen ausgeübt, bei denen sich der gleichgeschlechtliche Kontakt als Homosexualität fixiert hat. Die Autoonanie erhält jetzt in den meisten Fällen den Charakter einer Notonanie, bei der der Jugendliche nach der Reifung der Keimdrüsen in Ermangelung eines Partners die geschlechtliche Spannung in der Selbstbefriedigung entlädt. Allerdings darf die Macht des Geschlechtstriebes nicht zu einseitig für diese Entwicklung verantwortlich gemacht werden, denn auch die gesamte Seelenlage des Jugendlichen und dabei vor allem das Erlebnis der Einsamkeit, haben grossen Einfluss auf die Pubertätsonanie.

Die sexuelle Entwicklung des verwahrlosten Kindes wird neben den eben genannten Motiven von ganz anderen Faktoren beeinflusst. So können z.B. Störungen in den Liebesbeziehungen zwischen Kind und Familie, sei dies nun ein Zuviel oder ein Zuwenig an Liebe, das Kind veranlassen, die in diesem Zusammenhang auftretende Unzufriedenheit durch Onanie zu beseitigen. Weiter können übermässige körperliche Zärtlichkeiten besonders von seiten der Mutter, die Beobachtung elterlicher Intimitäten und die Verführung durch andere Kinder oder Erwachsene die Entstehung einer gewohnheitsmässigen Onanie begünstigen[55]. Schlechte Vorbilder und das Fehlen moralischer Skrupel lassen das verwahrloste Kind den Schritt von der Onanie zur heterosexuellen Betätigung ohne grosse Bedenken vollziehen. Besonders Mädchen, deren Zärtlichkeitsbedürfnisse in der Familie nicht erfüllt wurden, erliegen schon sehr früh Verführungen eines gegengeschlechtlichen Partners. Begünstigend wirkt sich dabei in einer grossen Zahl der Fälle aus, dass sich die Mädchen, bedingt durch

das Fehlen einer angemessenen häuslichen Überwachung, viel herumtreiben können. Man kann bei diesem zügellosen sexuellen Verhalten nicht eigentlich von Triebhandlungen sprechen, vielmehr müssen die Bindungslosigkeit und das daraus resultierende Erlebnis der Vereinsamung und in Verbindung damit ein gesteigertes Verlangen nach Geltung und Anerkennung als die verantwortlichen Faktoren angesehen werden. Neben ungünstigen Milieuverhältnissen und einer unzureichenden sittlichen Erziehung können aber auch endogene Faktoren der Erblichkeit und der Konstitution sowie geistige und psychische Defekte entscheidend zur Ausprägung einer ungesteuerten Sexualität beitragen[56].

Zum Schluss sei noch ein typisches Merkmal dieses Sexualverhaltens erwähnt. Die Unfähigkeit, mit einem anderen Menschen tiefere Bindungen einzugehen, wird wohl ein Hauptgrund dafür sein, dass der verwahrloste Jugendliche, was seine sexuellen Bedürfnisse anbelangt, scheinbar wahllos immer wieder seinen Partner wechselt. Mit dieser Bindungsunfähigkeit mag es auch zusammenhängen, dass bei vielen verwahrlosten Jugendlichen selbst der Geschlechtsakt nur eine abgewandelte Form der Onanie bleibt. In der Tat ist gerade bei verwahrlosten Mädchen Frigidität besonders häufig anzutreffen, so dass sich der Anschein verstärkt, dass dissoziale Mädchen sich weniger um der sexuellen Befriedigung willen hingeben, sondern dass eher die aus dieser Hingabe erwachsenden materiellen Vorteile die bestimmenden Motive für ihr Handeln sind.

3. Soziologische und sozialpsychologische Aspekte der Verwahrlosung

Von der Annahme ausgehend, dass das Individuum Einflüssen unterliegt, die von der Gesellschaft ausgehen, kann man fragen -und dies ist zugleich eine Grundfrage der Sozialpsychologie- welche soziologischen Gegebenheiten und sozialen

Konstellationen die Einstellung und die psychischen Verhaltensweisen des Individuums in Richtung auf eine Verwahrlosung beeinflussen können und auf welche Art dies geschieht. Im Unterschied zu dieser sozialpsychologischen Fragestellung kann aber auch unter einem mehr soziologischen Gesichtspunkt die Frage nach der Struktur jener Gegebenheiten der Sozietät gestellt werden, die u.a. mit zu einer Verwahrlosung beitragen können.

Im Hinblick auf Thematik und Proportion dieser Arbeit scheint es sinnvoll, den Problembereich auf zwei Fragenkreise einzuengen und nur nach den Auswirkungen bestimmter Strukturmerkmale, einmal des Gesellschaftssystems auf die Erziehung in der Familie, zum anderen des Schulsystems auf Erziehungspraktiken in der Schule, zu fragen.

a) Überlegungen zur Transferierbarkeit amerikanischer Untersuchungsergebnisse auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik

Verwahrlosung manifestiert sich überwiegend in Verhaltensweisen, die von den gesellschaftlichen Normen abweichen. Es ist also zu vermuten, dass die verschiedenen theoretischen Ansätze der Kriminalsoziologie[57], welche die Frage nach der Genese abweichenden Verhaltens zu beantworten suchen, auch Gesichtspunkte enthalten, die für die Entstehung der Verwahrlosung relevant sind.
Ein Nachweis der Berechtigung dieser Annahme setzt zunächst voraus, dass die beiden folgenden Fragen positiv beantwortet werden können:
1. Bewegen sich eventuell vorhandene Differenzen zwischen dem in der amerikanischen Kriminalsoziologie üblichen Begriff "delinquency" und dem Begriff "Verwahrlosung" in einem Rahmen, der eine Einbeziehung amerikanischer Theorien in unsere Überlegungen rechtfertigt?

2. Inwieweit sind die Theorien der amerikanischen Kriminalsoziologie, zumindest aber jene sozialen Tatbestände, von denen in den einschlägigen Untersuchungen ausgegangen wird, auf die gesellschaftlichen Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland übertragbar?

Was die Beantwortung der ersten Frage betrifft, so kennt der in der einschlägigen angelsächsischen Literatur verwendete Begriff "delinquency" in der deutschen Sprache keine genaue Entsprechung und ist deshalb nur schwer zu übersetzen. Schüler-Springorum und Sieverts definieren den Begriff als ein Nicht-gut-Tun im sozialen Bereich, das die Kriminalität miteinschliesst[58]. Wenn man aber davon ausgeht, dass der englische Sprachgebrauch auch den Begriff "predelinquency" kennt, der keinen juristischen Tatbestand, sondern lediglich einen psychischen Zustand meint, der sich in antisozialen Verhaltensweisen ausdrückt, dann scheinen in der obigen Definition die Akzente vertauscht[59]. "Delinquency" meint jedoch vor allem ein im juristischen Sinne strafbares Verhalten und erst in zweiter Linie soziale und psychologische Determinanten des kriminellen Jugendlichen.

Die Tatsache, dass der Begriff "delinquency" -im Unterschied zum Begriff "crime"- soziale, psychologische und biologische Tatbestände zum Inhalt hat[60], lässt eine Bedeutungsverwandtschaft zum Begriff "Verwahrlosung" erkennen. Begreift man aber Verwahrlosung als ein Phänomen, das sich in Vergehen und Verbrechen äussern kann, es jedoch nicht muss, dann werden auch die Differenzen der beiden Begriffe "delinquency" und "Verwahrlosung" deutlich.

Immerhin scheint die Divergenz dieser Begriffe nicht so schwerwiegend, als dass die oben geäusserte Vermutung, wonach die Aussagen der Kriminalsoziologie zur Genese abweichenden Verhaltens teilweise auch für eine Theorie zur Entstehung der Verwahrlosung bedeutsam werden könnten, von vornherein abwegig erschiene.

Die Beantwortung der zweiten Frage erweist sich insofern als schwierig, als ein eingehender Vergleich des amerikanischen mit dem westdeutschen Gesellschaftssystem hinsichtlich der Klassenstruktur, der verschiedene Kriterien der Schichtenzuordnung berücksichtigen müsste, unter anderem Berufskategorie, Wohnort, Qualität der Schulbildung, Einkommen und Haushaltsausstattung[61], im Rahmen dieser Arbeit nicht durchgeführt werden kann. Bei einem Vergleich, der lediglich das Kriterium "Berufskategorie" in Anspruch nimmt, kann jedoch eine weitgehende Übereinstimmung zwischen der Arbeiter- und Mittelklasse Amerikas und der Unter- und Mittelschicht westdeutscher Prägung festgestellt werden. Bei Albert K. Cohen gehört der Arbeiter der Unterklasse, Lehrer, Sozialarbeiter, Pfarrer und Arbeitgeber der Mittelklasse an[62]. M.Janowitz rechnet für westdeutsche Verhältnisse Arbeiter und abhängige Beschäftigte der Unterschicht, Beamte, selbständige Geschäftsleute und Angestellte der Mittelschicht zu[63].

Auch die Normen, die Cohen der Mittelklasse zuschreibt, so die individuelle Verantwortung, den Erwerb von Fähigkeiten mit akademischem oder ökonomischem Wert, Manieren und Höflichkeit, "konstruktive" Verwendung der Musse, Selbstdisziplin und Hemmung der Spontaneität, und die Fähigkeit, unmittelbare Befriedigung im Interesse eines weitgesteckten Ziels auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben[64], lassen keine grösseren Differenzen zu den Normen der Mittelschicht in Westdeutschland erkennen.

Schliesslich zeigt auch ein Vergleich hinsichtlich der Bewertung der Leistung in beiden Gesellschaftssystemen keine nennenswerten Unterschiede. So stellt Cohen fest, dass in der amerikanischen Gesellschaft die Menschen "mehr nach ihren Leistungen als nach ihrem Familienstammbaum beurteilt werden"[65]. F.Specht vertritt die Auffassung, dass dieses Leistungsprinzip seit der wirtschaftlichen Erholung auch für die Bundesrepublik Deutschland Gültigkeit erlangt hat[66].

Derselben Meinung ist auch W.Gottschalch, der in der Orientierung am Leistungsprinzip eine Voraussetzung für die Durchsetzung der Industrialisierung in unserem Gesellschaftssystem sieht[67].

b) Die familiäre Erziehung: ihre Abhängigkeit von sozialstrukturellen Faktoren und ihre Bedeutung für die Genese von Verwahrlosung

In verschiedenen Untersuchungen zum Problem der Delinquenz wird darauf hingewiesen, dass der delinquente Jugendliche beim Nachweis begangener Verfehlungen in den meisten Fällen Scham- Schuld- und Reuegefühle äussert. Aus diesen Beobachtungen wird dann gefolgert, dass der Delinquente das gültige System der Werte und Normen internalisiert und anerkannt haben müsse[68].

Anders verhält es sich mit dem verwahrlosten Jugendlichen. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er nach der Entdeckung von Fehlverhalten keine echten Symptome von Scham, Schuld oder Reue zeigt[69].
Wenngleich wir uns hüten, die Bedeutung dieses Phänomens zu überschätzen -gesicherte Ergebnisse zum Verhalten Verwahrloster nach der Aufdeckung begangener Verfehlungen liegen noch nicht vor-, so scheint uns doch die Unfähigkeit des Verwahrlosten zu echten Schuldgefühlen ein geeigneter Ausgangspunkt für neue Überlegungen hinsichtlich der Entstehung von Verwahrlosung zu sein.

Aus dem Fehlen affektiver Regungen bei der Entdeckung von Verfehlungen kann man -analog den oben erwähnten Schlussfolgerungen- folgende These ableiten:
Der Verwahrloste hat ein zusammenhängendes, sinnvoll strukturiertes und funktionierendes Normensystem überhaupt nicht internalisiert. Sein Handeln wird vielmehr von äusseren Reizen, von einzelnen, möglicherweise sogar konträren Verhaltens-

normen, von Haltungen und eingeschliffenen Reaktionsmustern vorwiegend abweichenden Charakters bestimmt, die in keiner Weise die Funktion einer verhaltensregulierenden Instanz ausüben können.

Eine theoretische Fundierung dieser These macht Überlegungen in zweifacher Hinsicht notwendig: einerseits gilt es die Bedingungen für das Fehlen eines funktionsfähigen Normensystems, sowie die Zusammenhänge zwischen diesen Bedingungen und der bestehenden Sozialstruktur zu bestimmen, andererseits werden jene Prozesse zu erläutern sein, die die genannten Mangel- und Ausfallserscheinungen bewirken.

Was die Klärung des ersten Fragenkreises betrifft, so können uns sowohl der Ansatz R.K.Mertons[70] zu einer Theorie der Anomie, als auch der Ansatz D.McKinleys[71] zur Klärung der Auswirkungen elterlicher Statusprobleme auf kindliche Identifikationsprozesse einen Schritt weiterbringen.

Merton vertritt die Auffassung, dass abweichendes Verhalten allgemein als eine Reaktion des Individuums auf Druck- und Spannungszustände betrachtet werden kann, deren Ursachen in der kulturellen und sozialen Struktur zu suchen sind. Die betonte Überhöhung von Erfolgszielen einerseits und die beschränkten Möglichkeiten, diese Ziele auf institutionalisierten Wegen zu erreichen, andererseits, bewirken eine Tendenz zur Normabweichung und Normlosigkeit.

Das Überwiegen abweichenden Verhaltens in den unteren Schichten erklärt Merton damit, dass die Angehörigen dieser Schichten sehr wohl die Überbewertung prestigegeladener Ziele übernehmen, dass sie aber -gemessen an ihren Voraussetzungen und verfügbaren Mitteln und verglichen mit den Angehörigen höherer Schichten- weit weniger in der Lage sind, auf sozial vorgeschriebenen Wegen etwa wirtschaftliche Erfolge zu erzielen. Unter der permanenten Stimulierung des Erfolgsstrebens durch die bestehenden Zielvorstellungen verlieren die sozial zwar gebilligten, sich in der Praxis aber als wirkungslos erwei-

senden Verhaltensformen und Lösungsversuche für den Angehörigen der Unterschicht mehr und mehr an Überzeugungskraft. In gleichem Masse wendet er sich zunehmend illegitimen, dafür aber erfolgsversprechenderen Mitteln zu.

Im Unterschied zum delinquenten Jugendlichen bei Cohen, der sich nach dem Abwenden vom herrschenden Normensystem eigene Verhaltenskodizes aufbaut[72], sucht der Abweichende bei Merton für die aufgegebenen Verhaltensregeln kein Pendant. Mit anderen Worten, der Prozess, in dem sich das Individuum fortschreitend von den herrschenden Normen distanziert, führt nicht zur Bildung neuer Verhaltensregeln, sondern unter Umständen zur völligen Normlosigkeit, zur Anomie[73].

Ein kritischer Einwand Cohens zu Mertons Theorie der Anomie, dem im übrigen Merton beipflichtet, scheint in diesem Zusammenhang noch bemerkenswert; danach werden Symptome der Anomie zum Teil schon im späten Jugendalter, überwiegend aber erst im Erwachsenenalter manifest[74].

McKinley geht im Vergleich zu Merton von ähnlichen Voraussetzungen aus. Er betont, dass der Erwachsene niederer sozialer Schichten auf Grund der Eigenart der Belohnungsstruktur der bestehenden Industriegesellschaft keine Befriedigung seines Grundbedürfnisses nach sozialer Anerkennung erfährt. Dem Individuum werden sowohl Gefühle von Wert und Anerkennung, als auch materieller Reichtum sowie die Vorteile, die sich aus sozialer Anerkennung ergeben, verweigert[75]. Die in der Folge auftretende Angst und Unzufriedenheit und die daraus resultierenden aggressiven Tendenzen kann das Individuum nun insofern nicht am Ort seiner Versagungen neutralisieren oder zur Verbesserung seiner persönlichen Situation einsetzen, als es in der Hierarchie am Arbeitsplatz weit unten rangiert. Es ist demzufolge mehr Kontrollen ausgesetzt und mit mehr Befehlen konfrontiert, als es selbst in der Lage ist, ausgleichende Kontroll- und Befehlsfunk-

tionen zu übernehmen[76]. In dieser Situation verlagert nach McKinley vor allem der männliche Erwachsene die Neutralisation seiner Aggressivität und Ängste in den Interaktionsraum der Familie. Durch Härte gegenüber seiner Frau und willkürliche, häufig unkontrollierte Erziehungshandlungen gegenüber den Kindern sucht der Mann seinen Status wenigstens innerhalb der Familie zu erhöhen.

Für unseren Gedankengang sind diese Ansätze nun insofern von Bedeutung, als wir annehmen, dass sich die verschiedenen, durch die frustrierenden Merkmale der Sozialstruktur bedingten Reaktionsweisen der erwachsenen Angehörigen der Unterschicht auf dem Wege über Erziehungs- und Sozialisationsprozesse auf die Entstehung einer Verwahrlosung beim Kinde auswirken.

Im Hinblick auf Mertons Theorie der Anomie würde das bedeuten, dass man mit ziemlicher Sicherheit davon ausgehen kann, dass Eltern, die das Gefühl für Verantwortung, Verpflichtung, Kontinuität und Tradition verloren haben, auch in pädagogischer Hinsicht nicht jene Voraussetzungen mitbringen, die eine erfolgreiche Sozialisierung ihrer Kinder gewährleisten würden. Man wird sogar soweit gehen können zu behaupten, dass diese Voraussetzungen schon dann nicht mehr gegeben sind, wenn sich der Erwachsene von den geltenden Normen zu distanzieren beginnt. Anders formuliert: selbst dann, wenn sich beim Erwachsenen auf Grund früher erfolgter Anpassungsleistungen an soziale Barrieren Anomie nur unvollkommen realisiert[77], können sich - wie noch näher zu erläutern sein wird- der Verlust oder die mangelnde Überzeugungskraft herrschender Normen sowie daraus resultierende Verunsicherungen, Spannungen und Konflikte nachteilig auf die Erziehung des Kindes auswirken.

Dass auch die Verschiebung der Kompensation sozialstrukturell bedingter Ängste und Aggressionstendenzen in den Bereich der Familie die Erziehung des Kindes, insbesondere aber kindliche

Identifikationsprozesse negativ beeinflussen kann, ist den Ausführungen McKinleys zu entnehmen.

Der Geltungsschwund bestehender Normen, Ängste und Verunsicherungen, verstärkte Tendenzen zu Aggression und abweichendem Verhalten als Folgen individueller Autonomieeinschränkung und des Ausbleibens sozialer Befriedigung und Anerkennung, wirken sich auf Erziehungshaltung und -verhalten der Eltern aus. So können im Gefolge des schwindenden Einflusses gültiger Normen vorhandene Erziehungsziele an Gewicht und Bedeutung verlieren, unter Umständen sogar völlig bedeutungslos werden.

In demselben Masse, wie nun der Mangel an Erziehungszielen die Entwicklung von Erziehungsstrategien verhindert, begünstigt er das Entstehen impulsgesteuerter Erziehungshandlungen. Abgesehen davon scheitert eine planvolle Erziehung entscheidend auch am gesteigerten Aggressionsbedürfnis der Eltern. Energiezufuhren erhält diese Aggressivität nicht nur aus dem permanenten Druck sozialer Belastung und einer möglicherweise daraus resultierenden Normenverunsicherung, sondern auch aus der Tatsache, dass sich viele Eltern -angesichts des Erfolgsstrebens und der Entfaltungsansprüche ihrer Kinder- in ihrer Identität bedroht sehen, weil die ganze Fragwürdigkeit längst vollzogener Einschränkungen und Verzichtleistungen wieder aktualisiert wird[78]. Unter diesen Umständen dürfte es den Eltern sehr schwerfallen, ja sogar unmöglich werden, einen Erziehungsstil auszubilden oder auch nur kontinuierliche Erwartungshaltungen den Kindern gegenüber aufzubauen. Für das Kind bedeutet das, dass es "eher nach dem Mass der elterlichen Emotionen als nach dem der 'objektiven' Merkmale seines Verhaltens behandelt" wird[79]. Zieht man schliesslich in Betracht, dass statusbedingte Versagungen häufig die für ein durch Wärme, Zuneigung und Verständnis geprägtes Eltern-Kind-Verhältnis nötige elterliche Gelassenheit und Selbstzufriedenheit

erst gar nicht aufkommen lassen, dann wird sichtbar, in welchem Ausmass Kälte, Härte, Ziellosigkeit und Inkonsistenz das Erziehungsverhalten vieler Eltern, vor allem der unteren Schichten, bestimmen.

Aus einer durch solche Charakteristika geprägten Erziehung ergeben sich bestimmte Konsequenzen besonders für die grundlegenden Persönlichkeitsdispositionen des Kindes. Aufbau und Internalisierung eines sinnvoll proportionierten und funktionsfähigen Normensystems drohen dort zu misslingen, wo bestehende Normen im Bewusstsein der Eltern mit dem Verlust ihrer Überzeugungskraft auch hinsichtlich ihrer Tradierung an Bedeutung verloren haben. Gewichtiger auf ein Scheitern auswirken dürfte sich aber die Unfähigkeit der Eltern, den Normen gegenüber ihren Kindern überhaupt zu Überzeugungskraft zu verhelfen. Eine Erziehung, die sich in unvorhersehbaren, unbegründeten, inkonsequenten und häufig brutalen Reaktionen der Eltern auf die Aktivitäten des Kindes erschöpft, kann unter Umständen eine echte Verinnerlichung und Assimilierung sozialer Werte völlig verhindern[80]. Dies wird um so mehr der Fall sein, wenn Eltern ihren harten und repressiven Massnahmen keinen Ausgleich durch emotionale Wärme und liebende Zuwendung entgegensetzen und dadurch wichtige Identifikationsmöglichkeiten, mit anderen Worten entscheidende Voraussetzungen für die Gewissensbildung und die Internalisierung von Normen ausschalten[81].

Die pädagogische Unfähigkeit kann sich negativ auch auf den Bereich kindlicher Verhaltensentwicklung auswirken. Härte, Kälte und Inkonsistenz bieten dem Kind wenig Gelegenheit, differenzierte Kommunikationsformen zu erlernen. Häufig wird etwa Aggressivität als einzig probates Mittel zur Konfliktlösung und Beseitigung von Meinungsverschiedenheiten erfahren. Der Mangel an verfügbaren Verhaltensmustern kann im Zusammenhang mit der durch eine rudimentäre Gewissensbildung gestörten Verhaltensregulation zu schweren Anpassungsschwierigkeiten des Kindes führen.

Unter den genannten Umständen wird man schliesslich auch für die Entwicklung der Leistungsmotivation des Kindes wenig günstige Prognosen stellen können[82]. Gerade jene motivationsfördernden Erziehungsmerkmale, wie etwa hohe, dem Kind gegenüber konstant geäusserte Leistungserwartungen beider Eltern, die Verstärkung von Erfolgserlebnissen des Kindes oder die vorbildhafte Bewältigung von Alltags- und Berufsproblemen[83], wird man in dem von uns charakterisierten Erziehungsverhalten der Eltern nicht voraussetzen können. Es ist eher wahrscheinlich, dass Kälte und Härte der Eltern "Aufstiegs- und Leistungsmotivationen auslöschen oder nicht aufkommen lassen"[84].

c) Die Rolle der Schule im Verwahrlosungsprozess

Entscheidende Impulse für die Genese von Verwahrlosung haben -wie wir sahen- ihren Ursprung in besonderen Verhältnissen und Vorgängen innerhalb der Familie. Es wird jedoch auch zu klären sein, welche Einflüsse aus dem weiteren Erlebenskreis des Kindes, etwa aus dem Bereich der Schule, zu einer Verwahrlosung beitragen können. Insbesondere gilt es jene Merkmale in Struktur und Organisation der Schule zu bestimmen, die einen Ausgleich vorhandener Defizite beim latent verwahrlosten Kind und ein Auffangen akuter depravierender Prozesse verhindern und dadurch Bedingungen schaffen bzw. aufrechterhalten, die weitere, ebenfalls zu bestimmende Kriterien in Richtung auf eine Vertiefung oder Aktualisierung latenter Verwahrlosung wirksam werden lassen. In diesem Zusammenhang werden auch die Auswirkungen bestimmter Organisationsmerkmale der Schule auf Interdependenzverhältnisse und gruppendynamische Prozesse innerhalb des Interaktionssystems der Klasse im allgemeinen, sowie die Rolle des verwahrlosten Schülers in den Interaktionsbereichen Lehrer-Schüler bzw. Schüler-Schüler im besonderen, zur Sprache kommen.

Systemimmanente Faktoren

1. Die Undifferenziertheit schulischer Anforderungen und Beurteilungsmasstäbe.

Das Festhalten an Jahrgangsklassen und die in der Regel hohen Klassenfrequenzen gerade in der Grundschule[85] verhindern die Möglichkeiten einer inneren und äusseren Differenzierung des Unterrichts entweder ganz, oder beschränken sie auf ein Minimum.
Die vorgeschriebenen Stoffpläne sind so reichlich bemessen, dass ihre Bewältigung im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit eine Rücksichtnahme auf verschiedene Lernvoraussetzungen der Kinder ebenfalls ausschliesst[86]. So müssen in der Tatsache, dass die Schule von allen Kindern das Erlernen gleicher Lehrstoffe "in der gleichen Zeit und jeweils auf Grund der für alle gleichen Darbietung"[87] fordert, dass individuelle Voraussetzungen im Bereich von Leistungs- und Sozialverhalten weder in den Anforderungen noch in den Beurteilungsmasstäben berücksichtigt werden[88], die ersten Anhaltspunkte für die unüberbrückbare Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Schule und dem Vermögen des latent verwahrlosten Kindes, diesen Anforderungen zu genügen, gesehen werden.

2. Die Ausrichtung schulischer Anforderungen und Beurteilungsmasstäbe an den Normen der Mittelschicht.

Weitere schwere Belastungen ergeben sich für das Kind aus der Einseitigkeit, mit der sich die Schule an den Normen und Forderungen der Mittelschicht orientiert[89]. So lassen etwa die starke Betonung des Leistungsprinzips, die als Antwort der Schule auf die Ansprüche herrschender mittelständischer Interessengruppen verstanden werden muss[90], der Druck der Auslese, der aus einer vom Gesetzgeber vor allem der Grundschule zugewiesenen Doppelfunktion -der Förderung aller und der Hinführung einiger zu höheren Schullaufbahnen-

resultiert[91], die geringen Aussichten des latent verwahrlosten Kindes auf Schulerfolg erkennen. Des weiteren müssen die einseitige Orientierung der Schule am Sprachverhalten der Mittelschicht, die Dominanz sprachlicher Fähigkeiten in den schulischen Leistungskriterien berücksichtigt werden. Die Schule ist nach Roeder vorwiegend eine Sprachschule, d.h. bei der Wissensvermittlung durch den Lehrer, beim Wissenserwerb und bei der Wiedergabe von Wissen durch den Schüler spielt das Medium der Sprache eine überragende Rolle. "Die Sprache des Lehrers, des Schulbuchs, die Sprache die im Schulaufsatz gewünscht wird, ist die der Mittel- und Oberschichten"[92]. Auch die Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrer entsprechen dem mittelständischen Sozialcharakter, denn die überwiegende Zahl der Volksschullehrer entstammt der Mittelschicht, und Lehrer niederer sozialer Herkunft zeigen sich im allgemeinen den Verhaltensnormen der Mittelschicht gut angepasst[93]. Für das vorbelastete Kind bedeuten diese Gegebenheiten im Hinblick auf eine erfolgreiche Schullaufbahn nahezu unüberwindliche Barrieren.

3. Schulpflicht und fehlende Ventilsitten.

Die allgemeine Schulpflicht, vor allem aber die weitgehend fehlenden Möglichkeiten eines Wechsels der Schule oder der Klasse, anders formuliert: das Fehlen einer horizontalen Durchlässigkeit, schliessen im Hinblick auf die Bewältigung möglicher sozialer Konflikte im Bereich der Schule ein Verlassen der Situation aus. Diese Starrheit der Organisation trägt zu einem guten Teil mit zur Fixierung und Perpetuierung belastender Konfliktsituationen im Raum der Schule bei. Erschwerend wirkt sich in diesem Zusammenhang aus, dass im Normen- und Organisationssystem der Schule kein Spielraum vorhanden ist, in dem Konflikte legal, das heisst ohne eine Beeinträchtigung der sozialen Ordnung ausgetragen werden können. Das Fehlen von Ventilsitten, deren Funktion in einem Ausgleich angehäufter Spannungen besteht[94], lässt viele Verhaltensweisen, insbesondere aber jene, die dem Aktivitäts-

typus der Aggressivität zuzuordnen sind, als Verstösse gegen die Schulordnung erscheinen.
Für ein Kind, dessen Verhaltensmuster den Erwartungen der Schule nicht entsprechen, dessen Mechanismen der Verhaltensregulierung überdies nur unvollkommen ausgebildet sind, bedeutet diese Situation eine grosse Hypothek.

4. Das Fehlen einer Sozialerziehung in der Schule.

Die geringe Bedeutung, welche die Schule der Sozialerziehung beimisst, wird deutlich im Fehlen konkreter sozialer Erziehungsaufgaben in den Lehr- und Bildungsplänen der Bundesländer. Ein Blick etwa in die "Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule" des Landes Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1969 mag dies bestätigen. Vage Formulierungen, wie "es soll die Einsicht geweckt werden, dass im Zusammenleben der Menschen Ordnungen notwendig sind, jeder Verantwortung für sich, für den anderen und für das Ganze trägt, Konflikte bestehen und durch Diskussion und Kompromisse gelöst werden können"[95] und die Tatsache, dass sozialpädagogische Themen nur im Rahmen der Verkehrserziehung, vereinzelt auch der Sexualerziehung zu finden sind, lassen erkennen, dass im Problembereich der Sozialerziehung nur sehr wenige Aspekte angesprochen werden. Unberücksichtigt bleiben u.a. jene sozialen Phänomene, Probleme und Konflikte, die sich aus dem Zusammentreffen der unterschiedlichen sozialen Erfahrungen und Fähigkeiten der Schulanfänger mit den Anforderungen der Schule an das Gruppenverhalten der Kinder ergeben. "Eine Sozialerziehung" im Sinne der "Wahrnehmung realer Verschiedenheiten" und der "Verarbeitung der dadurch entstehenden Gefühlsreaktionen, die Entwicklung der Fähigkeit also, trotz dieser Verschiedenheit zu lernen, miteinander umzugehen, findet tatsächlich kaum statt"[96]. Befürchtungen, dass sich in dieser Situation auch in naher Zukunft nichts entscheidend ändert, erscheinen nicht grundlos, wenn man einer von W.Hornstein unter

sozialpädagogischem Aspekt vorgenommenen kritischen Analyse der Bildungspläne und Reformvorschläge im "Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrates und im "Bildungsbericht 70" der Bundesregierung entnimmt, dass auf die Forderungen nach einer "sozialpädagogisch orientierten Schule" so gut wie gar nicht eingegangen wird[97].

Erschwerend kommt nun hinzu, dass der Kindergarten, zu dessen wichtigsten Aufgaben die soziale Erziehung gehört, derzeit nicht in der Lage ist, den Mangel an schulischer Sozialerziehung erträglicher erscheinen zu lassen. Solange der Kindergarten -selbst bei einer pädagogisch nicht mehr vertretbaren Auslastung seiner Kapazität- nur etwa jedes dritte Kind aufnehmen kann[98], solange wird man seine Vorleistungen auf sozialpädagogischem Gebiet als für die Schule irrelevant bezeichnen müssen. Über die Qualität solcher Vorleistungen ist dabei noch nichts ausgesagt. Mit anderen Worten: für die meisten Kinder bringt der Schuleintritt die ersten Sozialerfahrungen innerhalb einer grösseren Gruppe mit sich. Die Statistenrolle, die der Sozialerziehung im Bildungs- und Erziehungsprozess der Schule zugebilligt wird, hat zur Folge, dass jedes Kind "mit dem Beginn der Schule den ihm dort begegnenden Sozialerfahrungen gleichsam auf Gedeih und Verderb ausgeliefert" ist[99].
Unter diesen Umständen muss man die Aussichten des vor allem in seiner sozialen Kontaktfähigkeit gestörten Kindes, innerhalb der Schule zu befriedigenden Sozialerfahrungen zu kommen, sehr pessimistisch beurteilen.

5. Die mangelhafte sozialpädagogische Ausbildung der Lehrer.

Der angehende Lehrer hat im Rahmen seiner Ausbildung so gut wie keine Möglichkeiten, sich mit den Erkenntnissen und Problemen der Sozialpädagogik auseinanderzusetzen. So weist Rolff darauf hin, dass die Ursachen inadäquater Verhaltensweisen vieler Lehrer gegenüber Kindern der Unterschicht in der konventionellen Lehrerausbildung zu suchen seien, die die Problematik der Existenz unterschiedlicher Sozial-

charaktere nicht im notwendigen Masse berücksichtigt[101]. Auch die Möglichkeiten einer Einflussnahme auf das Erziehungsverhalten der Lehrer bleiben in der derzeitigen Form der schulpraktischen Ausbildung —wohl auch unter dem Eindruck vielfältiger didaktischer und methodischer Probleme— weitgehend ungenutzt. Der angehende Lehrer hat kaum Gelegenheit, sein Verhaltensrepertoire durch differenzierte pädagogische Verhaltensweisen zu ergänzen, eventuell sogar Erziehungsstile zu entwickeln. So wird sein Erziehungsverhalten in vielen Fällen erst unter dem Druck der Schulwirklichkeit geprägt. Entsprechend äussert es sich in ungenügend reflektierten, überwiegend repressiven Formen. Wie sehr sich der Erziehungsstil des Lehrers auf Gruppenprozesse und damit auch auf das Schicksal des einzelnen Gruppenmitglieds auswirken kann, haben Lewin, Lippitt und White nachgewiesen, die bei autoritär geführten Gruppen im Vergleich zu demokratisch geleiteten Gruppen eine stärkere Ausprägung ablehnender Reaktionen gegenüber Versagern und Aussenseitern feststellten[102].

Ein weiterer Aspekt der unzureichenden sozialpädagogischen Ausbildung der Lehrer zeigt sich in der Tatsache, dass sich die meisten Lehrer ausserstande sehen, die sozialen Beziehungen zwischen den Schülern ihrer Klasse einigermassen genau zu bestimmen. Eine Untersuchung Morenos ergab in diesem Zusammenhang, dass viele Lehrer unfähig waren, eine Bestimmung selbst der Extrempositionen der Rangordnung innerhalb der Klasse vorzunehmen[103]. Die Untersuchung Höhns über den "schlechten Schüler" verdeutlicht weitere Mängel der Lehrerausbildung, wenn sie den Erziehern eine weitgehende Unfähigkeit zu selbstkritischer Distanzierung gegenüber Ressentiments und Stereotypie-Tendenzen attestiert[104]. Schliesslich erbringt unsere Untersuchung den Nachweis, in welchem Grade unangemessen, ungeschickt und hilflos sich viele Lehrer gegenüber ernsteren sozialpädagogischen Problemen verhalten.

Auch unter diesem Aspekt lassen sich im Hinblick auf ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule für das verwahrloste Kind keine günstigen Prognosen stellen.

Die Auswirkungen der systemimmanenten Faktoren auf die Interaktionen in der Schulklasse

Die völlig unzureichende sozialpädagogische Ausbildung der Lehrer und im Zusammenhang damit auch das Fehlen einer Sozialerziehung besonders in den ersten Schuljahren lassen psychodynamische und gruppendynamische Prozesse in der Klasse ungesteuert und unkontrolliert wirksam werden. Vom ersten Schultag an beginnen sich in der Schulklasse gruppenspezifische Normen zu entwickeln, in die sowohl die Masstäbe des Elternhauses und des Lehrers, offizielle Schulnormen sowie Verhaltenserwartungen, die sich aus den Aktivitäten der Gruppe ergeben, miteingehen. In den meisten Fällen wird nun der Lehrer diese Gruppennormen auf die bestehenden d.h. mittelständischen Schulordnungen sowie auf die Wert- und Verhaltensmasstäbe der Mittelschicht, die er ja selbst vertritt, abzustimmen versuchen. Für Kinder aus niederen sozialen Schichten, vor allem aber für ein verwahrlostes Kind, wird es auf Grund der erheblich kontrastierenden Normen- und Wertvorstellungen sehr schwer, wenn nicht unmöglich, sich gemäss diesen Gruppennormen zu verhalten.

Versteht man mit Newcomb unter Gruppennormen Bezugssysteme, die Kommunikation in dem Sinne ermöglichen, dass Inhalte durch Interaktionen zu gemeinsamen Inhalten werden[105], dann bedeutet die Unfähigkeit, diesen Normen gerecht zu werden, für das Kind praktisch den Entzug der mit den übrigen Gruppenmitgliedern gemeinsamen Kommunikationsbasis und damit in gewisser Hinsicht schon eine Isolierung von der Gruppe. Überdies induziert eine mangelnde Normenkonformität ablehnende Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder[106]. Aus der Tatsache, dass die Höhe der Rangeinstufung eines Individuums innerhalb einer Rangordnung der Gruppenmitglieder

mit dem Grad der Übereinstimmung seiner Aktivitäten mit den Gruppennormen korreliert[107], lässt sich weiter ableiten, dass abweichendes Verhalten des Kindes sich ungünstig auf das Ansehen und die soziometrische Position in der Gruppe auswirken kann. Berücksichtigt man schliesslich, dass eine niedrige Rangeinstufung wiederum sowohl den Bereich als auch die Häufigkeit der Interaktionen innerhalb der Gruppe negativ beeinflusst[108], dann muss man die Chancen des verwahrlosten Kindes auf sozial befriedigende Erlebnisse gering veranschlagen.

Ist eine gewisse Sonderstellung des Kindes erst einmal sichtbar geworden, können weitere sozial diskriminierende Mechanismen wirksam werden und zu einer Verschlechterung und Fixierung der bestehenden Situation beitragen. Zunächst einmal kann sich die unbefriedigende Lage des Kindes durch die gesetzliche Schulpflicht und die geringen Möglichkeiten, in eine andere Gruppe zu wechseln, insofern verschärfen, als das Kind gezwungen ist, sich immer wieder neuen Versagungen auszusetzen. "Mangelnde Freiheit die Situation zu verlassen... begünstigt die Entwicklung hoher Spannung und von Konflikten wesentlich"[109]. Berücksichtigt man weiter, dass das Fehlen von schulischen Ventilsitten (Coser), die legalen Möglichkeiten zu spannungsentladenden Aktivitäten auf ein Minimum beschränkt, dann wird deutlich, dass allein diese Faktoren eine Anpassung des verwahrlosten Schülers schon sehr erschweren können.

Ein weiterer belastender Faktor ist das Erziehungsverhalten des Lehrers. Angesichts der Häufigkeit und Intensität abweichender Verhaltensweisen des verwahrlosten Kindes ist vor allem der sozialpädagogisch unerfahrene Lehrer leicht geneigt, zu erzieherisch inadäquaten Mitteln zu greifen. Da ihm "die Überlegenheit und sichere Behandlungsfähigkeit menschlicher Probleme fehlt..., ...treten alle möglichen unverhältnismässigen Reaktionen auf"[110]. Als eindeutiger

Beleg dafür können Untersuchungsergebnisse von A.Tausch angesehen werden, nach denen die Lehrer in erziehungsschwierigen Situationen zu 90% auf mehr oder weniger autokratische Erziehungsmassnahmen zurückgreifen[111].

Dem pädagogisch bedenklichen Verhalten vieler Lehrer dürften einmal jene spezifischen, von Stereotypen geprägten Verhaltensmuster zugrunde liegen, die Thiersch als typisch für die Interaktionen von Normalen und Stigmatisierten beschrieben hat. "Normale bilden sich ein zu wissen, wie sich ein Stigmatisierter benimmt, sie besitzen ein Stereotyp, eine Schablone des Stigmatisierten. So schliessen sie von einem Defizit oder Makel auf andere negative Züge oder Mängel: von unsauber Gekleideten zum Beispiel meint man oft, sie seien unzuverlässig oder böswillig"[112]. Hofstätter spricht in diesem Zusammenhang von einem "Halo-Effekt", "demzufolge Einzelmerkmale das Gesamtbild eines Menschen färben und damit in unserem ersten Eindruck weit belangvoller werden, als sie an sich sein mögen"[113]. Die Unfähigkeit der Lehrer, sich in genügendem Masse von Ressentiments und Stereotypie-Tendenzen zu distanzieren, dürfte entscheidend zu den negativen Erwartungshaltungen und verfehlten Erziehungsmassnahmen gerade gegenüber den erziehungschwierigen Schülern beitragen.

Zum anderen wird man das Verhalten der Lehrer aber auch aus der Eigenart ihres beruflichen Selbstverständnisses erklären müssen. Da der Lehrer sein soziales Prestige vom Erfolg seiner Bemühungen abhängig glaubt[114], bedeuten für ihn erziehungsschwierige Schüler persönlichen Misserfolg und damit eine Bedrohung seines Selbstbewusstseins und seiner Autorität. Daraus mögen sowohl die grosse Empfindlichkeit als auch die häufig affektiv getönten inadäquaten Abwehrreaktionen vieler Lehrer gegenüber dissozialem Verhalten der Schüler resultieren.

Schliesslich darf man auch die Auswirkungen hoher Klassenfrequenzen auf das Lehrerverhalten nicht übersehen. Untersuchungsergebnisse von Schuh lassen in diesem Zusammenhang

erkennen, dass ein hoher Prozentsatz der Lehrer in grossen Schülerzahlen eine starke Belastung sieht[115]. Geht man davon aus, dass sich diese Belastung beim Lehrer in physischer Anspannung vor allem aber in erhöhten psychischen Spannungen und in Gefühlen der Unsicherheit bemerkbar macht, dann ist es sehr wahrscheinlich, dass Erziehungsprobleme für ihn ein unverhältnismässig grosses Gewicht erhalten. Unter diesen Voraussetzungen erscheinen die zu harten Erziehungsmassnahmen vieler Lehrer verständlicher.

Für das verwahrloste Kind bedeutet nun nicht nur das Verhalten des Lehrers eine Erschwerung seiner Anpassungsprobleme. Zusätzliche Schwierigkeiten erwachsen ihm aus der Tatsache, dass sich viele Mitschüler mit den negativen Erwartungshaltungen und inadäquaten Reaktionsweisen des Lehrers gegenüber dem schulischen Aussenseiter identifizieren, oder sich durch den Lehrer in ihren eigenen stereotypen Einstellungen bestätigt fühlen. Wie sehr das Urteilsvermögen der Schüler unter Klischeevorstellungen leiden kann, geht aus einer Untersuchung von Zillig hervor. Danach wurden objektiv richtige Turnleistungen rangniedriger Schüler von den Mitschülern zu 50% für falsch gehalten[116]. Auch die Feststellung Höhns, dass die Mitschüler in der Regel nicht nur strenge Erziehungsmassnahmen des Lehrers, sondern auch Ablehnung und Spott der Klassenkameraden gegenüber dem Schulversager für recht und billig halten[117], macht deutlich, in welchem Ausmass sich der schulische Aussenseiter dem Druck kollektiver Vorurteile und stereotyper Verhaltensformen ausgesetzt sieht.

Versuchen wir abschliessend, die Rolle des verwahrlosten Schülers im Interaktionsbereich der Klasse noch etwas eingehender darzustellen.
Auf Grund seiner unzureichenden Voraussetzungen wird es dem Kind nur bedingt möglich sein, auf den von der Schule vorgeschriebenen Wegen Erfolg zu erlangen. Sein abweichendes Verhalten, seine Leistungsmängel eventuell auch seine niedrige soziale Herkunft aktualisieren Stereotype bei Lehrer und Mitschüler und legen ihre Erwartungshaltungen vorschnell auf

ein niedriges Niveau fest. Die Befangenheit in diesen Vorstellungsklischees hindert Lehrer und Klasse an einer objektiven Beurteilung des verwahrlosten Schülers. Zeigt dieser wider Erwarten einmal erwünschte Verhaltensweisen oder ordentliche Leistungen, so wertet sie der Lehrer als Ausnahmeerscheinungen, die den fehlenden Leistungswillen des Schülers und die Böswilligkeit seines sonstigen Verhaltens nur bestätigen. Auf diese Weise gelingt es dem in seiner Meinungssicherheit erschütterten Lehrer, das unerwartete Verhalten des Schülers mit seinen Erwartungen wieder in Einklang zu bringen. Für den Schüler aber bedeutet das den Entzug jeder Möglichkeit, sich von den negativen Verhaltenserwartungen seiner Umgebung zu distanzieren. Welches Verhalten er auch immer zeigen mag, es wird den Erwartungshaltungen entsprechend klassifiziert.

Das Bewusstsein, von Lehrer und Mitschülern nur gering geachtet und subjektiv beurteilt zu werden, begünstigt beim Schüler die Entstehung von Angst, Unsicherheit und gegen Lehrer und Klasse gerichtete Ressentiments. Diese psychischen Spannungszustände wirken sich wiederum negativ auf das Leistungs- und Sozialverhalten des Schülers aus. Lehrer und Klassenkameraden fühlen sich dadurch in ihren vorgefassten Meinungen bestätigt, äussern sie entsprechend überzeugter und provozieren damit schärfere Reaktionen des Kindes. "Dissoziales Verhalten verdichtet sich, wie man sagen könnte, zur Rolle des Dissozialen, sie ist ein Produkt einer self-fulfilling-prophecy"[118].

4. Psychoanalytische Aspekte der Verwahrlosung

Menschliches Verhalten wird nach psychoanalytischer Theorie weitgehend durch das Zusammenwirken eines Triebsystems und eines Kontrollsystems bestimmt. Libidinöse und aggressive Triebe sind die psychischen Energien, die den Organismus zum Handeln bewegen, Ich und Über-Ich die Kontrollinstanzen, die das Verhalten überformen und differenzieren, und es -den Regelfall vorausgesetzt- nach den gültigen Normen der Gesellschaft ausrichten. Die Entwicklung und Modifizierung der Triebe und die Ausbildung der Steuerungsmechanismen sind wesentlich von den Beziehungen des Individuums zu anderen Menschen abhängig. Dabei kommt den Beziehungen der ersten Lebensjahre, insbesondere dem Verhältnis zwischen Eltern und Kind und den sich in diesem Rahmen abspielenden Identifikationsprozessen entscheidende Bedeutung zu.

Geht man von den genannten Voraussetzungen aus, dann wird man im Hinblick auf eine nähere Bestimmung von Verwahrlosung vor allem Mängel bzw. Besonderheiten der Trieb- und Kontrollstruktur des Individuums sowie deren Bedingungsfaktoren, in erster Linie also Erziehungsfehler der Eltern, Störungen ihrer Beziehungen zum Kind und daraus resultierende Identifikationsstörungen zu definieren und zu erläutern haben.

Wie schon angedeutet, spielt die Identifizierung mit den Eltern (oder deren Stellvertretern) für die Entwicklung von Ich und Über-Ich des Kindes eine zentrale Rolle. Unter Identifizierung verstehen wir mit Freud den Vorgang einer "Angleichung eines Ichs an ein fremdes, in deren Folge dies erste Ich sich in bestimmten Hinsichten so benimmt wie das andere, es nachahmt, gewissermassen in sich aufnimmt"[119]. Man nimmt an, dass den Identifikationen des Kindes unterschiedliche Motive zugrundeliegen[120]. Neben einem natürlichen Trieb zur Imitation und Identifikation vermutet man im "Statusneid" des Kindes, der dessen Ohnmacht und Hilflosigkeit gegenüber den Erwachsenen entspringt, einen

Beweggrund zur Identifikation. Weiterhin können belohnte Identifizierungen für das Kind einen Anreiz zu weiteren Identifikationen darstellen. In bestimmten Fällen kann auch eine erlebte aggressive Bedrohung das Kind zu einer "Identifizierung mit dem Angreifer" bewegen, denn nach A.Freud ist die Identifizierung " eines der wichtigsten Mittel im Umgang mit den angsterregenden Objekten der Aussenwelt"[121]. Schliesslich liefert der Ödipuskomplex gewichtige Motive zur Identifizierung des männlichen Kindes mit dem Vater.

Gerade an den letztgenannten Motiven wird deutlich, dass Identifizierungen des Kindes auch vom Verhalten der Eltern beeinflusst werden. Auch wenn man einen Imitations- und Identifikationstrieb als vorgegeben annimmt, so sind Bereitschaft und Fähigkeit des Kindes zur Identifizierung doch davon abhängig, "wie lohnend bzw. bedrohlich die Objektbeziehung für das Kind ist und welche Identifikations-Chancen ihm im Lauf der Entwicklung angeboten werden"[122].

Zu Beginn der psychischen Entwicklung, im Zustand des primären Narzissmus bzw. im Zustand der primären Identifikation des Kindes mit der Mutter, bilden Ich und Objekt noch eine Einheit. "Das neugeborene Kind ist nicht nur unfähig, ein Ding vom anderen zu unterscheiden, es kann es nicht einmal vom eigenen Körper abgrenzen und empfindet zu diesem Zeitpunkt die Umgebung als noch nicht von sich getrennt. Die ernährende Brust wird daher von ihm als ein Teil seiner selbst wahrgenommen"[123]. Im weiteren Verlauf der psychischen Entwicklung führen in der Regel dann Versagungen der Mutter zur allmählichen Ablösung des kindlichen Ichs vom Objekt. Dieser Vorgang löst im Kind sowohl Trennungsängste aus als auch den Wunsch nach Wiederherstellung der ursprünglichen, vollkommenen Beziehungen zur Mutter. Das Kind versucht seine Probleme zu lösen, indem es sich mit der Mutter identifiziert, d.h. es übernimmt bestimmte Züge der Mutter, macht sie zu seinen eigenen und findet auf diese Weise eine neue Form unmittel-

barer Verbindung zur Mutter[124].

Entscheidend für das Gelingen der Entwicklung und Differenzierung des kindlichen Ichs ist nun die Art und die Form, in der die Versagungen an das Kind herangetragen wird. Schon in dieser frühen Phase der Mutter-Kind-Beziehungen sind Störungen möglich, die die Ausbildung der Ich-Funktionen des Kindes in Richtung auf eine Verwahrlosung beeinflussen können. R.Spitz konnte nachweisen, dass bestimmte Formen mütterlicher Versagungen und Verhaltensweisen wie primäre unverhüllte Ablehnung des Kindes, primäre ängstliche Besorgnis, Pendeln zwischen Verwöhnung und Feindseligkeit, bewusst kompensierte Feindseligkeit und partieller oder völliger Entzug affektiver Zufuhr die psychische Entwicklung des Kleinkindes schwer gefährden[125]. Auch Redl und Wineman stellten anhand von Anamnesen sozial auffälliger Kinder fest, dass neben der früheren Trennung von zentralen Bezugspersonen die verschiedensten Formen elterlicher Ablehnung u.a. offene Brutalität, Graumsamkeit, Vernachlässigung, Affektsperren und völliges Aufgehen in eigenen Interessen für Fehlentwicklungen des kindlichen Ichs verantwortlich gemacht werden müssen[126]. Die Auswirkungen derart belasteter Eltern-Kind-Beziehungen auf die kindlichen Identifikationsprozesse und die Zusammenhänge dieser Prozesse mit Störungen oder Ausfällen bestimmter Ich- bzw. Überichfunktionen sind ausführlicher zu erörtern.

Schon in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres können Frustrationen etwa in der Form partiellen oder völligen Entzuges affektiver Zufuhr zu schweren Störungen der psychischen Entwicklung, unter Umständen sogar zu lebensbedrohenden Entwicklungskrisen des Kindes führen. "Beim Kleinkind manifestiert sich die Schädigung in einer Störung der Ich-Entwicklung. Diese kann als Verzögerung, Missbildung oder selbst als destruktive Lähmung der Ich-Entwicklung auftreten, je nach Schwere und Dauer des Traumas"[127]. Von den genannten frühen Störungen scheint vor allem die Entwicklung der

"sozialen Sensibilität des Ich" (Redl und Wineman) betroffen zu sein. So weist Glover darauf hin, dass Frustrationsreaktionen in dieser frühen Entwicklungsphase beim Kind eine "Übersteigerung der narzisstischen Einschätzung des wachsenden Ichs", eine Erhöhung der Kränkbarkeit und des Egozentrismus, eine Störung der "Fähigkeit zu freundlichen Identifikationen mit Objekten" und verkümmerte Formen von Altruismus und Liebesfähigkeit hervorrufen können[128]. Auch Biermann betont, dass jene Kinder, welche die durch das Fehlen der mütterlichen Beziehung ausgelöste lebensbedrohende Krise überwinden konnten, noch nach Jahren erhebliche Entwicklungsverzögerungen besonders in der Aufnahme sozialer Beziehungen zeigten[129].

Als weiteren Störfaktor für die Entwicklung der Ichfunktionen hatten wir die Verwöhnung genannt. Wird ein Kind übermässig verzärtelt, werden ihm alle Hindernisse und Widrigkeiten, die das Leben mit sich bringt, aus dem Weg geräumt, erhalten die zu einer Kultivierung des Kindes unumgänglichen Anforderungen zu wenig Nachdruck, oder werden sie erst gar nicht gestellt, so wird das Kind auch mit fortschreitendem Alter nicht zu einem realitätsgerechten Verhalten finden. Anders formuliert: bei einer verwöhnenden Erziehung fallen Versagungen als wichtiges Motiv für Identifikationen weg. Das Kind sieht keinen Anlass, die Befriedigung seiner Wünsche aufzuschieben oder gar auf eine Befriedigung ganz zu verzichten, es lernt nicht, sich mit Versagungen auseinanderzusetzen und Frustrationen zu ertragen. Gewohnt, auch ohne Gegenleistungen Belohnungen zu erhalten, wird das Kind sie auch dann noch fordern, wenn der Erzieher nicht mehr gewillt oder nicht mehr fähig ist sie zu gewähren. Drohenden Versagungen wird das Kind dadurch begegnen, dass es entweder äusserst aggressiv und rücksichtslos die Erfüllung seines Wunsches doch noch durchzusetzen sucht, oder dass es die -angesichts des von ihm geforderten Verzichts auftauchenden- Gefühle der Angst, der Aggressivität und der Panik in diffusen Aggressionen gegen die Umwelt

zu bewältigen sucht[130].

Eine der eben genannten ähnliche Symptomatik können Kinder entwickeln, die im Umgang mit den Eltern nur brutale Härte und emotionale Kälte erfahren. Bei einer lieblosen und übermässig harten Erziehung fehlen dem Kind jene Identifikationsanreize, die -etwa in der Form ausgleichender emotionaler Zuwendung seitens der Eltern- den geforderten Triebverzicht lohnender erscheinen lassen. So wird das Kind auf Grund einer sich allmählich verfestigenden Gegeneinstellung zum Erzieher dessen Forderungen nicht mehr anerkennen, und gerade in der Missachtung dieser Forderungen, d.h. im Beharren auf unmittelbarer Triebbefriedigung, oder aber wenn die Erziehung schon ein Stück weit erfolgreich war, in der Rückkehr zum Lustprinzip erhöhten Lustgewinn erfahren[131]. Eine zweite Möglichkeit, auf die Massnahmen des Erziehers zu reagieren, hat das Kind in der "Identifizierung mit dem Angreifer". Unfähig, sich der durch die Härte des Erziehers ausgelösten Ängste auf andere Art zu erwehren, identifiziert sich das Kind mit dem Angst erregenden Objekt d.h. es übernimmt dessen Aggressionen und richtet diese wiederum gegen den Angreifer selbst oder gegen die Umwelt. "Mit der Darstellung des Angreifers, der Übernahme seiner Attribute oder seiner Aggression verwandelt das Kind sich gleichzeitig aus dem Bedrohten in den Bedroher"[132]. Entscheidend bei dieser Art von Identifizierung ist nun, dass die Identifikation mit den Intentionen und Forderungen der Eltern ausbleibt. Das Kind leistet keinen Triebverzicht, es beschränkt sich lediglich darauf, Unlust, die es in der Form elterlicher Forderungen erfährt, aggressiv abzuwehren und in der "Verwandlung der eigenen Person in ein gefürchtetes Objekt... Angst in lustbetonte Sicherheit" umzuwandeln[133]. Wie bei der verwöhnenden Erziehung kann aus einer lieblosen und übermässig harten Erziehung eine Unfähigkeit des Kindes resultieren, Versagungen zu ertragen und Triebwünsche aufzuschieben. Auch verfügt das Ich des Kindes über nur mangelhaft ausgebildete Techniken der Angstbewältigung; auf geringe

Belastungen antwortet es mit Aggressionen, Destruktion oder Fluchtreaktionen[134].
Inkonsequente und in ihren Intentionen häufig konträre Erziehungsmassnahmen der Eltern können den Differenzierungsprozess des kindlichen Ichs ebenfalls stark beeinträchtigen. Ist etwa der Vater übermässig streng, die Mutter dagegen übertrieben zärtlich, und werden diese Erziehungshaltungen nicht konsequent beibehalten, dann hat das Kind die Möglichkeit, allen mit Unlust verbundenen Forderungen auszuweichen, und sich immer jenem Elternteil anzuschliessen, der gerade keine oder nur angenehme Ansprüche stellt. Auch hier erlernt das Kind kein realitätsgerechtes Handeln, weil es immer wieder Gelegenheit hat, sich den unbequemen Forderungen nach Triebeinschränkung zu entziehen[135].

Auch die Entstehung des Über-Ichs ist von elterlichen Erziehungsmassnahmen und Identifikationen des Kindes mit den Eltern abhängig. Die Erziehungsbemühungen der Eltern sind in der Regel darauf abgestellt, das Kind mit den gesellschaftlichen Konventionen vertraut zu machen und von ihm ständig die Erfüllung dieser Normen zu fordern. Das Kind bezieht diese Forderungen, die es ja nur als persönliche Wünsche seiner Eltern ansieht, in die Identifizierungen mit Vater und Mutter mit ein, d.h. die Forderungen der Eltern werden allmählich vom Ich des Kindes übernommen und bilden innerhalb des Ichs eine besondere Stufe, das Über-Ich. Die Rolle, die zuvor den Eltern zukam, wird nun vom Über-Ich übernommen, das Forderungen an das Ich stellt und ein Nichterfüllen dieser Forderungen mit Sanktionen beantwortet, indem es etwa Schuldgefühle im Individuum auslöst. "An die Stelle der Elterninstanz" tritt das Überich, "welches nun das Ich genauso beobachtet, lenkt und bedroht wie früher die Eltern das Kind"[136].

Das sozial angepasste Individuum zeichnet sich nun dadurch aus, dass sein Über-Ich nicht nur auf die Normen der Gesellschaft abgestimmt ist, sondern dass sein Ich diese Forderungen auch anerkennen und erfüllen kann. Beim Verwahrlosten dagegen sind diese Voraussetzungen für ein sozial unauffälliges Verhalten nicht mehr in ausreichendem Masse gegeben, d.h. beim verwahrlosten Kind ist das Über-Ich nicht oder nicht genügend sozial ausgerichtet, und (oder) die Beziehungen zwischen Ich und Über-Ich erlauben kein angepasstes Verhalten.

Als ein Grund für die Dysfunktion oder den völligen Ausfall des Über-Ichs kann einmal eine aus schweren Störungen oder einem Abbruch der frühen Mutter-Kind-Beziehungen resultierende mangelnde Identifikationsfähigkeit des Kindes angenommen werden, die auch für Fehlentwicklungen bei der Ichbildung verantwortlich sein können. Ein weiterer Grund können durch äussere Einflüsse immer wieder unterbrochene Identifizierungen sein. So haben Kinder, die von einem Heim ins andere, von einer Pflegefamilie zur anderen wechseln, nicht genügend Zeit, um ihre Identifizierungsprozesse abschliessen zu können[137]. Auch bei einem Kind, das keinen Vater hat, oder bei einem Kind, das einen Vater hat, der der Mutter gegenüber entweder brutal oder zu nachgiebig ist, ist die Möglichkeit einer fehlerhaften Entwicklung des Über-Ichs gegeben, weil diese Kinder sich einerseits überhaupt nicht, andererseits nur mit einem wenig vorbildlichen Vater identifizieren können. "In der Identifizierung mit der Mutter kann deren brutale Behandlung durch den Vater vom Kinde so unangenehm empfunden werden, dass ein Impuls gegen den Vater ausgelöst wird. Dieser wird natürlich die Identifizierungstendenz mit dem Vater beeinträchtigen, und die Folge ist ein strukturell nicht mehr der Norm entsprechendes Ichideal[138] mit Beziehungen zum Ich, die möglicherweise das Kind dissozial machen"[139].

Selbst wenn die Identifikationsfähigkeit des Kindes ungestört und die Eltern-Kind-Beziehungen unbelastet sind, können sich ein schlechtes elterliches Vorbild und eine asoziale Umgebung verhängnisvoll auf die Entwicklung des kindlichen Über-Ichs auswirken. Das Kind wird sich in diesem Fall an Forderungen und Normen orientieren und sie in sein Über-Ich übernehmen, die mit dem sozial gebilligten Verhaltensregeln nicht übereinstimmen. "Ein Kind braucht nur in einer Umgebung heranzuwachsen, die selbst durch unsoziales Tun ausgezeichnet ist, verwahrloste oder verbrecherische Eltern zu haben und sich mit diesen zu identifizieren, so wird sein Ichideal es ebenso kategorisch zum gesellschaftswidrigen Handeln treiben, wie das sozialgerichtete den anderen ausgeglichen innerhalb der Sozietät hält"[140].

Auch ein zu strenges Über-Ich muss zu den Ursachen unsozialer Handlungen gerechnet werden. Die Verhaltensprobleme, die sich im Zusammenhang mit einem zu strengen Über-Ich ergeben können, führen in das Gebiet der Neurosen. Uns interessiert dabei, wie Verwahrlosungserscheinungen auf neurotischer Basis entstehen können, und ob sich diese Symptome in irgendeiner Weise von jenen Verwahrlosungserscheinungen unterscheiden, denen keine neurotische Struktur zugrundeliegt.

Kann das Ich den zu harten Forderungen des Über-Ichs nicht mehr nachkommen oder ist zwischen den Bestrebungen und Handlungen des Ichs und den Geboten des Über-Ich eine Übereinstimmung nicht möglich, so beantwortet das Über-Ich diese Diskrepanz durch die Auslösung bewusster Schuldgefühle im Ich. Das Ich hat nun zwei Möglichkeiten etwas gegen diese Schuldgefühle zu unternehmen: Es kann einmal den Forderungen des Über-Ichs nachgeben und so die Schuldgefühle beseitigen, es kann die Schuldgefühle aber auch verdrängen und unbewusst werden lassen, damit ist aber der Konflikt zwischen Ich und Über-Ich nicht endgültig gelöst. "So wie ... das... ins Unbewusste Geschobene oder von vorneherein unbewusst

Gehaltene nicht erledigt ist, sondern nur der Kontrolle des bewussten Ichs entzogen bleibt, aber weiter wuchert, ist das Ich auch vom Schuldgefühl nicht frei geworden, wenn es dieses ins Unbewusste gezwungen hat"[141]. Im Gegenteil, die verdrängten Schuldgefühle können jetzt der Ursprung psychischer Erkrankungen werden, die sich u.a. auch in gesellschaftswidrigen Verhaltensweisen manifestieren können. So, wenn etwa unbewusste Schuldgefühle in der abgewandelten Form eines ebenfalls unbewussten Strafverlangens den Jugendlichen zur Ausführung antisozialer Handlungen drängen. In der Tat hat Freud festgestellt, "dass bei vielen, namentlich jugendlichen Verbrechern, ein mächtiges Schuldgefühl nachweisbar ist, welches vor der Tat bestand, also nicht deren Folge, sondern deren Motiv ist, als ob es als Erleichterung empfunden werden würde, das unbewusste Schuldgefühl an etwas Reales und Aktuelles anknüpfen zu können"[142]. Aus dem oben Ausgeführten ergibt sich also folgendes: Fehlhaltungen, die in sonst für den Verwahrlosten charakteristischen Verhaltensweisen zum Ausdruck kommen, können auch auf Verdrängungsmechanismen beruhen, d.h. sie können das Ergebnis neurotischer Entwicklungsprozesse sein.

Diese Feststellung wirft die Frage auf, ob es Kriterien gibt, auf Grund deren man einen Verwahrlosten von einem Neurotiker unterscheiden kann, wenn in beiden Fällen Verwahrlosungssymptome sichtbar werden.

Eine teilweise Beantwortung dieser Frage ergibt sich schon, wenn wir die wichtigsten Unterschiede zwischen den Strukturen einer Verwahrlosung ohne neurotischen Hintergrund und einer Verwahrlosung auf neurotischer Basis verdeutlichen. Als wichtigstes Kriterium zur Unterscheidung beider Strukturen muss die Diskrepanz zwischen den Funktionsweisen der jeweiligen Überich-Instanzen angesehen werden, beim Verwahrlosten also das nur schwach ausgeprägte Über-Ich, beim Neurotiker das übermässig strenge Über-Ich. Künzel betont

in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Aichhorn, "dass es dem Verwahrlosten nicht gelungen ist, ... ein normal reagierendes sozialgerichtetes Ich-Ideal, eine hemmende Instanz aufzubauen, die ihn dazu befähigte, Triebverzichte bzw. Triebaufschub zu leisten, während der Neurotiker demgegenüber oftmals gerade ein überstrenges Ich-Ideal ausgebildet hat"[143].

Nun erhebt sich die Frage, ob sich, bedingt durch die verschiedenen Wirkungsweisen des schwach ausgebildeten bzw. des zu strengen Gewissens, Unterschiede zwischen den sich jeweils äussernden Verwahrlosungserscheinungen feststellen lassen.

Was die Beantwortung dieser Frage betrifft, so wird man zunächst sagen können, dass sich der nicht neurotische Verwahrloste dadurch auszeichnet, dass er auf Grund seines mangelhaft funktionierenden Gewissens seine Affekte fortwährend und ohne Hemmungen in einer gesellschaftswidrigen Weise auslebt, dass dagegen das strenge Gewissen des Neurotikers eine stetige Affektabfuhr nicht zulässt. Aus diesem Grunde erscheint der auf neurotischer Basis Verwahrloste nach aussen hin so lange als ein überangepasstes, übergefügiges Individuum, bis die durch die Bremsung und Einschränkung der Affekte nach und nach erhöhte innere Spannung sich schliesslich in einer Durchbruchsreaktion entlädt, wobei es dann zu einer Überschreitung der durch die gesellschaftlichen Normen gesetzten Grenzen kommen kann[144].

Einschränkend muss dazu gesagt werden, dass sich diese Explosivreaktionen nur im Bereich körperlicher oder verbaler Aggressionen gut beobachten lassen. Charakteristisch ist dabei die auf einen nichtigen Anlass folgende masslose und unbeherrschte Reaktion. Dagegen können Durchbruchsreaktionen, die sich etwa in einem Fortlaufen oder in einem Diebstahl manifestieren, nur noch sehr schwer von gleichartigen Verhaltensauffälligkeiten nicht neurotischer

Provenienz unterschieden werden. Eine andere Erklärungsmöglichkeit, die Zurückführung von Verwahrlosungshandlungen auf verdrängte Schuldgefühle bzw. auf ein damit zusammenhängendes unbewusstes Strafbedürfnis haben wir schon an einer früheren Stelle kennengelernt.

Nun lässt sich aber noch ein weiterer Unterschied zwischen dem von neurotischen Zügen freien Verwahrlosten und dem Verwahrlosten neurotischer Prägung feststellen. Mehrere Autoren (Brandt, Fuchs-Kamp, Künzel) stellen fest, dass der neurotisch Verwahrloste auf seine unsozialen Handlungen häufig spontan mit Schuldgefühlen reagiert, dass er an seinen Verwahrlosungssymptomen leidet, während der nicht neurotische Verwahrloste nach seinen antisozialen Taten in den meisten Fällen keinerlei Gewissensregungen und Reueempfindungen zeigt. Fuchs-Kamp fasst diese Feststellungen zusammen, wenn sie schreibt: "Der neurotische Mensch ist gekennzeichnet durch eine Symptomatik, die ihn auf Grund seiner Gehemmtheiten überfällt, die in ihm geschieht, die er als lästigen Fremdkörper in sich erlebt, unter der er leidet... Der Verwahrloste hingegen fällt gerade durch Handlungen von Ungehemmtheitscharakter auf, die er selber vollzieht und die keine unmittelbare Leidenssymptomatik darstellen. Im Gegenteil, diese Handlungen bringen ein Erleben von Augenblicksbefriedigung mit sich. Sie werden dadurch zu einem süssen Gift, an dem er hängt"[145].

Zu diesem Unterscheidungsmerkmal sei abschliessend noch folgendes kritisch bemerkt: Wenn der Leidenszustand als ein Merkmal angeführt wurde, durch das sich der Neurotiker vom Verwahrlosten unterscheidet, so muss -schon Lempp hat darauf hingewiesen- gerade im Hinblick auf die Verwahrlosungssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen gefragt werden, ob denn überhaupt mit Sicherheit festzustellen ist, dass jugendliche Neurotiker unter ihren Verhaltensstörungen leiden. Man wird gerade bei Kindern und Jugendlichen

die Bedeutung des Leidenszustandes als eines Merkmals neurotischer Fehlhaltungen einschränken müssen, wenn man den Umstand berücksichtigt, dass Kinder und Jugendliche noch weitgehend unfähig sind, an sich selbst einen psychischen Leidenszustand feststellen zu können. Wie Lempp es ausdrückt, besitzen Kind und Jugendlicher eine nur "eingeschränkte Fähigkeit, der eigenen körperlichen und seelischen Verfassung so kritisch gegenüber zu stehen, dass sie als Krankheitszustand empfunden wird"[146].

II. KAPITEL

Fallanalysen

1. Robert

Verhalten in der Schule

Der zehnjährige Robert, der die 5. Klasse einer ausgebauten Volksschule besucht, ist wieder einmal zu spät zum Unterricht gekommen. Von Herrn A., seinem Lehrer, nach dem Grund seines Zuspätkommens gefragt, gibt der Junge zur Antwort, er habe noch einkaufen müssen. Herr A. gibt sich mit dieser Begründung zufrieden, bezweifelt jedoch, ob sie nun tatsächlich der Wahrheit entspricht, oder ob Robert nur eine selbst erdachte oder von zuhause aufgetragene Ausrede vorgebracht hat. Möglich sind bei dem Jungen alle drei Varianten, denn es kommt immer wieder vor, dass Robert von seiner Mutter zum Einkaufen geschickt wird, obwohl er eigentlich zur Schule müsste. Denkbar ist aber auch, dass sich der Junge, der sich gern auf der Strasse herumtreibt, auf dem Schulweg verspätete und die Begründung aus eigenem Antrieb gab. Schliesslich kam es auch schon vor, dass alle Kinder der Familie zu spät zur Schule kamen, weil sie nicht rechtzeitig weggeschickt wurden.
Der Lehrer unterlässt es deshalb, dem Wahrheitsgehalt von

Roberts Begründungen nachzugehen, weil er die Erfahrung gemacht hat, dass solche Bemühungen bei der betont negativen Einstellung von Roberts Eltern gegenüber Schule und Lehrer zu keinem Erfolg führen. So entlässt Herr A. den Jungen mit der Erm hnung an seinen Platz, in Zukunft pünktlich zur Schule zu kommen. Übernächtigt, ungewaschen und mit vernachlässigter Kleidung sitzt Robert jetzt allein in der ersten Bank, genau gegenüber dem Tisch des Lehrers.

Als Herr A. die Klasse übernimmt, hat Robert noch einen Nebensitzer. Doch schon bald beklagt sich dieser, dass Robert ihn immer zwicke und mit dem Bleistift steche, ausserdem "stinke" Robert. Herr A. bestimmt einen neuen Nebensitzer für Robert, doch ist der Vater dieses Jungen mit der Massnahme des Lehrers nicht einverstanden, sein Sohn soll nicht neben Robert sitzen. Aber auch auf seinem Einzelplatz in der letzten Bank, den Robert daraufhin erhält, sorgt er weiterhin für Unruhe. Als er einmal während des Unterrichts zu einem Klassenkameraden läuft, und diesem, weil er ihn angeblich ärgerte, alle Schulutensilien vom Tisch wisch bekommt er seinen Einzelplatz in unmittelbarer Nähe des Lehrer Mit dieser Massnahme soll Robert, den Worten des Lehrers zufolge, jede Möglichkeit genommen werden, Dummheiten zu machen. Tatsächlich kann nun Robert während des Unterrichts kaum noch stören, der Lehrer gibt aber zu, dass die Disziplinlosigkeit des Jungen in den Pausen und auf dem Schulhof an Zahl und Heftigkeit keineswegs geringer geworden ist. Besonders wenn Robert aus dem Gesichtsfeld des Lehrers ist, beginnt er seine Mitschüler zu ärgern und zu necken, indem er ihnen etwa den Fuss stellt, sie mit der Faust stösst oder an den Haaren zieht und danach versucht, schnell zu entwischen. Setzen sich die Mitschüler zur Wehr, oder beginnen sie, was häufig vorkommt, Robert von sich aus anzugreifen, dann entstehen regelmässig ernste Raufereien, in deren Verlauf Robert oft ausser sich zu geraten scheint und rücksichtslos auf seine Gegner einschlägt. Das Verhältnis des Jungen

zu seinen Mitschülern und seine Aggressivität werden auch in jenen Vorfällen sichtbar, die sich im Schulhof immer wieder ereignen. Der Junge bemüht sich, an den Spielen seiner Mitschüler teilzunehmen, doch wird ihm eine Teilnahme fast regelmässig verwehrt. Darauf versucht Robert mit Gewalt in die Spielgruppe einzudringen, indem er etwa den Ball oder das Springseil an sich reisst und diese Gegenstände erst wieder herausgeben will, wenn ihm eine Teilnahme am Spiel zugesichert wird. Den Versuchen der Gruppenmitglieder, den Spielgegenstand wiederzuerlangen, widersetzt sich Robert dann meist mit Händen und Füssen.

Wie sehr Robert von seinen Mitschülern abgelehnt wird, geht aus zwei soziometrischen Untersuchungen hervor, die im Abstand von zwei Jahren in der Klasse durchgeführt wurden. Ein erstes Soziogramm im 4.Schuljahr, bei dem die Schüler die beiden Fragen "neben wem möchtest du sitzen" bzw."wen möchtest du nicht als Nebensitzer haben" schriftlich und unter Wahrung von Geheimhaltung beantworten mussten, erbrachte für Robert die weitaus schlechteste soziometrische Position aller Schüler der Klasse[147]. Von 18 Knaben und 22 Mädchen wurde er als Nebensitzer überhaupt nicht gewählt; dazu erhielt er noch 10 ablehnende Stimmen von den Knaben und 2 negative Wahlen von den Mädchen. Im 6.Schuljahr -die Klasse hatte unterdessen einen anderen Lehrer und nur noch 27 Schüler (14 Knaben, 13 Mädchen)- lag einem zweiten Soziogramm folgende Fragestellung zugrunde: "Du hast eine Ferienreise für 2 Personen gewonnen; wen würdest du aus deiner Klasse mitnehmen? Wen würdest du auf keinen Fall mitnehmen?" Auch hier ergab sich für Robert mit 11 negativen Wahlen und keiner positiven Wahl ein sehr ungünstiges Ergebnis[148]. Gegenüber dem ersten Soziogramm fällt auf, dass Robert jetzt von 7 Mädchen und "nur" noch von 4 Jungen abgelehnt wird.

Auch die Tatsache, dass die Klasse den Jungen grundsätzlich mit dem Nachnamen anredet, und dass die Kinder auch unter sich oder vor dem Lehrer Robert immer mit seinem Nachnamen titulieren, während sonst allgemein nur Vornamen genannt werden, scheint im Zusammenhang mit der Unbeliebtheit des Jungen noch erwähnenswert. Schliesslich sei noch darauf hingewiesen, dass Robert eine Zeitlang versuchte, sich an den schlechtesten Schüler der Klasse anzuschliessen, von diesem aber zurückgewiesen wurde.

Gemessen an seinen Schulleistungen zählt Robert zum letzten Drittel seiner Klasse. In allen Fächern ausser Rechnen und Turnen, in denen seine Leistungen zufriedenstellen, bringt Robert nur schlechte Ergebnisse. Bei einer Intelligenzmessung nach dem Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder (HAWIK) ergab sich ein Intelligenzquotient von 91[149]. Während Robert im Rechnen und Turnen bestrebt ist, mit seinen Konkurrenten mitzuhalten, verliert er bei Aufgaben in den anderen Fächern sehr schnell die Lust und weigert sich, wenn der Lehrer ihn auffordert eine Aufgabe nochmal zu machen, häufig, überhaupt noch zu arbeiten. Hat der Lehrer jedoch irgendwelche Sonderaufgaben zu vergeben, die nicht in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht stehen, so ist Robert immer einer der ersten, die sich melden. Vom Lehrer wird der Eifer des Jungen indes wenig beachtet, seitdem sich herausstellte, dass Robert ihm angetragene Sonderaufgaben nicht zur völligen Zufriedenheit lösen konnte.

Als Herr A. die Klasse übernahm, versuchte er Roberts Disziplinlosigkeit -der Junge schenkte Geboten und Verboten des Lehrers wenig Beachtung-, seine Grobheiten den Mitschülern gegenüber und seine grosse Nachlässigkeit -Robert machte fast nie die Hausaufgaben und brachte nur selten die benötigten Lernmittel mit zur Schule- mit Ermahnungen und Drohungen zu unterbinden. Die Erfolglosigkeit seiner Bemühungen liessen den Lehrer schnell schärfere Massnahmen

ergreifen, doch auch angeordnete Strafarbeiten wurden von Robert nicht oder nur sehr nachlässig gemacht und wurde ein Nachsitzen nicht direkt im Anschluss an die Schule angesetzt, so blieb Robert mit Sicherheit fern. Das einzige, womit Herr A. Robert beeindrucken konnte, waren Schläge. Fasste man Robert hart an, dann konnte er sich für mehrere Stunden zusammennehmen und den Eindruck von Folgsamkeit erwecken.

Heute hält es Herr A. nicht mehr für ratsam, Robert mit Schlägen zu strafen, er verzichtet auch auf Massnahmen wie Strafarbeiten und Nachsitzen. Der Grund hierfür liegt in mehreren Auseinandersetzungen, die der Lehrer mit Roberts Elternhaus hatte.

Als Robert eines Tages wieder ohne Hausaufgaben in der Schule erscheint und auch eine Strafarbeit nicht gemacht hat, vermerkt dies der Lehrer in einem Heft des Jungen und bittet die Eltern, doch etwas darauf zu achten, dass Robert die verlangten Aufgaben macht. Der Vater des Jungen streicht daraufhin die Bemerkung des Lehrers durch und antwortet ebenfalls schriftlich, dass er nicht genügend Geld habe, um seinen Sohn dies alles schreiben zu lassen. Zu einer weit heftigeren Kontroverse zwischen Herrn A. und Roberts Elternhaus kommt es, als der Junge völlig unmotiviert ein Mädchen seiner Klasse schlägt, mit Füssen tritt und dafür vom Lehrer mit Schlägen bestraft wird. Am nächsten Tag erscheint Roberts Mutter mit einem Freund unangemeldet im Klassenzimmer, tobt und schreit: "Was haben sie mit meinem Jungen gemacht?" Als sich der Lehrer diesen Ton verbittet,schlägt die Frau mit der Handtasche auf ihn ein. Nun will Herr A. das Klassenzimmer verlassen, ihm wird aber von dem Freund der Frau unter der Drohung, dass er hier nicht heil herauskomme, die Tür verstellt. Die ganze Angelegenheit endet vor Gericht, wo die Frau und ihr Freund wegen Hausfriedensbruch und Behinderung in der Amtsausübung verurteilt werden. Als Roberts Vater nach der Gerichtsverhandlung ankündigt,

Herr A. werde sich bald im Krankenhaus wiederfinden, beschliesst der Lehrer, nicht mehr ohne Waffe auszugehen. Diese Vorsichtsmassnahme erscheint keineswegs übertrieben, wenn man die biographischen Daten der Eltern Roberts berücksichtigt, auf die zu einem späteren Zeitpunkt noch ausführlicher eingegangen wird.

Zunächst ist es aber interessant zu erfahren, welche Konsequenzen Lehrer A. aus den unerfreulichen Erfahrungen mit Roberts Elternhaus zieht. Wie schon angedeutet, verzichtet der Lehrer bei Disziplinwidrigkeiten des Jungen auf alle Strafmassnahmen und begnügt sich damit, Robert nur noch auf sein abweichendes Verhalten aufmerksam zu machen. Der Junge, der bald merkt, dass er für seine Verstösse gegen die Schulordnung nicht mehr bestraft wird, äussert eines Tages, als eine erwartete Strafe wieder ausgeblieben ist, dem Lehrer gegenüber so laut, dass es die ganze Klasse hören kann: "Ha, mein Vater ist eben doch stärker als Sie." Seit dem Verzicht auf die üblichen Strafmassnahmen führt Herr A. eine Liste, in der alle Verfehlungen Roberts vermerkt werden. Von Zeit zu Zeit wird der Junge vor der ganzen Klasse an seine Taten und Versäumnisse erinnert. Da heisst es dann etwa: "Robert, du hast nun 36 mal deine Hausaufgaben nicht gemacht, du weisst ganz genau, dass sich das in deinem Zeugnis auswirken wird." Der Klasse versucht der Lehrer in Abwesenheit Roberts sein geändertes Verhalten dem Jungen gegenüber zu erklären. Die Kinder hätten ja den Vorfall mit Roberts Mutter miterlebt. Robert werde von jetzt an nicht mehr bestraft, denn man könne ihn anscheinend nicht so anfassen wie alle anderen. Bei einem Teil seiner Klasse scheint Herr A. auf Verständnis zu stossen, Robert sei nun einmal so, da könne man nichts machen. Ein anderer Teil der Schüler empfindet die Massnahmen des Lehrers jedoch als ungerecht, findet sich jedoch murrend damit ab. Bei anderen Schülern kann der Lehrer beobachten, dass sie nun ihre Verachtung gegenüber dem Jungen noch

deutlicher äussern. Auch bei einer Elternversammlung, bei der dieses Problem zur Sprache kommt, sind einige Eltern der Ansicht, dass durch den Verzicht des Lehrers auf Strafmassnahmen das Treiben des Jungen nur gefördert wird.

Häusliche Situation

Roberts Vater geht keiner geregelten Arbeit nach. Das scheint verständlich, wenn man weiss, dass er schon 34 Gefängnisstrafen verbüssen musste, u.a. wegen mehrerer Messerstechereien und einer Schiesserei. Die Aussage von Roberts Mutter vor Gericht, ihre Kinder müssten hungern, wenn ihr Mann nicht im Gefängnis sei -bei einem Gefängnisaufenthalt des Mannes erhält die Familie finanzielle Unterstützung- beleuchtet die Situation der Familie sehr treffend.

Roberts Mutter, die für 7 Kinder zu sorgen hat, ist neunmal vorbestraft. Vor ihrer Verheiratung war sie als HwG-Mädchen bekannt. Zur Familie muss auch ein Freund von Roberts Mutter gerechnet werden, der u.a. wegen Messerstechereien und Widerstandes gegen die Staatsgewalt 14 mal vorbestraft ist. Dieser Mann scheint immer dann die Führung der Familie zu übernehmen, wenn Roberts Vater im Gefängnis ist. Zum Zeitpunkt der Eruierung der vorliegenden Daten befindet sich dieser Freund, der an einer Lungentuberkulose leidet, und 2 Kinder der Familie, die von ihm infiziert wurden, in einem Sanatorium.

Die Familie bewohnt das sogenannte Armenhaus der Gemeinde, ein kleines Haus mit nur 2 Zimmern. Die häufigen Polizeibesuche -seit Roberts Vater einen Polizisten zuhause tätlich angriff, werden diese Besuche immer von mindestens 2 Beamten durchgeführt- die unerfreulichen Szenen, die sich so oft in diesem Hause abspielen, die zahlreichen Streitereien zwischen den Kindern dieser Familie und Nachbarskindern -Robert soll einem Nachbarjungen einmal einen Roller entwendet haben- liessen es zwei Familien der näheren Umgebung geraten erscheinen auszuziehen und eine neue Wohnung

zu suchen.

Nach aussen hin erweckt die Familie den Eindruck einer verschworenen Gemeinschaft. Verwickeln sich die Kinder schuldhaft oder schuldlos in Konflikte, so werden sie von ihren Eltern ausnahmslos gegen Lehrerschaft, Bürgerschaft oder Polizei in Schutz genommen.
Folgender Vorfall scheint für die Haltung und Einstellung der Eltern charakteristisch zu sein.
Ein jüngeres Schulkind hat seinen Eltern einen grösseren Geldbetrag entwendet. Es beginnt dieses Geld und davon gekaufte Süssigkeiten an seine Mitschüler zu verschenken. Robert gelingt es, neben den Süssigkeiten auch noch einen Betrag von DM 60,-- zu erhalten. Während nun alle Eltern derjenigen Kinder, die Geld geschenkt erhielten, die betreffende Summe den geschädigten Eltern zurückerstatten, weigert sich die Mutter Roberts, die DM 60,-- zurückzugeben. Als zur Klärung des Falles die Polizei in die Schule kommt, verlässt Robert sofort das Klassenzimmer, wobei er dem Lehrer mit der Faust droht und ankündigt, er werde seinen Vater holen. Kurz darauf erscheint Roberts Mutter und erklärt Lehrer und Polizisten, dass sie für Dinge, die die Kinder unter sich ausgemacht hätten, nicht verantwortlich sei, und dass sie deshalb das Geld auch nicht zurückgeben würde. Auf die Möglichkeit, das Geld gerichtlich einzuklagen, verzichteten die geschädigten Eltern.

Schwierigkeiten innerhalb der Familie, wie etwa Unfolgsamkeit der Kinder gegenüber den Erwachsenen oder Streitigkeiten der Kinder untereinander, werden mit unerbittlicher Strenge und Brutalität geahndet. So kommt es häufig vor, dass alle Kinder, Mädchen wie Jungen, vom Vater schwer geschlagen werden, ohne dass sich dieser zuvor die Mühe machen würde, die Schuldfrage der Streitigkeiten zu klären. Auch die Mutter unterscheidet sich in dieser Hinsicht kaum vom Vater. Wenn die Eltern, was häufiger vorkommt, für einige Tage wegfahren, muss eine 14 Jahre alte Schwester

Roberts für 6 jüngere Geschwister sorgen: für einjährige Zwillinge (Knabe und Mädchen), einen dreijährigen Bruder, zwei 6 und 9 Jahre alte Schwestern, sowie für Robert und einen elfjährigen Bruder. Robert und sein älterer Bruder nützen diese Zeit immer aus, um bis spät in die Nacht auf der Strasse herumzustreunen und allerhand Unfug zu treiben. So stellten sie sich einmal an der Strasse auf und drohten anderen Kindern, die für ihre Eltern Einkäufe machen mussten, Schläge an, wenn sie nichts von ihrem Geld herausgeben würden. Für das auf diese Weise ergaunerte Geld kauften sich die beiden dann Süssigkeiten. Die Eltern der betreffenden Kinder verzichteten darauf, etwas zu unternehmen, weil sie mit Roberts Eltern nichts zu tun haben wollten.

Interpretation der Daten

Im Rahmen der sozialen Auffälligkeiten Roberts wird man 3 Faktoren besonderes Gewicht beimessen müssen: dem Leistungsversagen, der erhöhten Aggressivität und der mangelnden Integration des Jungen in die Klasse. Mit der Klärung der Interdependenz dieser Faktoren und deren Entstehungsbedingungen dürfte im wesentlichen auch die Erhellung der Hintergründe der problematischen Situation des Jungen geleistet werden.

Das Leistungsversagen Roberts

Roberts Intelligenzquotient von 91 liesse in der Regel noch durchschnittliche Schulleistungen erwarten. So bedarf die Tatsache, dass der Junge erheblich hinter diesen Erwartungen zurückbleibt, der Klärung. Geht man davon aus, dass Robert im Verbalteil des Intelligenztests mit 87 Punkten eine deutlich schwächere Leistung bringt als im Handlungsteil, dann wird man als einen ersten Grund für die schlechten Schulleistungen ein begrenztes Sprachvermögen des Jungen annehmen können. Die wenig differenzierte

Sprache Roberts wird wohl mit einer zumindest in sprachlicher Hinsicht anregungsarmen Umgebung zu erklären sein. Berücksichtigt man, dass die Kinder sich häufig selbst überlassen bleiben, dass die Mutter, die mit der Versorgung und Erziehung von 7 Kindern genügend belastet ist, sich nicht sehr intensiv um die sprachliche Förderung jedes einzelnen Kindes kümmern kann, dass schliesslich die Eltern, als Angehörige der Unterschicht, selbst nur über ein eingeschränktes Sprachrepertoire verfügen, welches sie ihren Kindern weiter vermitteln können[150], dann scheint die Annahme eines geringen Angebots sprachlicher Anreize bestätigt. Aus dem Gesagten lässt sich der Schluss ziehen, dass Robert gerade in einer Schule, in der Lernen weitgehend im Medium der Sprache geschieht und sprachliche Leistungen an den Ansprüchen der gesellschaftlichen Mittelschicht gemessen werden, schon bald nach Schuleintritt erfahren musste, was schulisches Leistungsversagen bedeutet. Die Möglichkeit, dass der Junge diese Versagungen durch eine hohe Leistungsmotivation hätte ausgleichen können, muss als sehr gering veranschlagt werden. Ein Wirksamwerden von Faktoren, denen zufolge man eine hohe Leistungsmotivation des Jungen hätte annehmen können, genannt seien nur das Vorbild väterlicher Leistungstüchtigkeit, hohe Leistungserwartungen beider Eltern oder liebevolle Zuwendung bei Erfolgen, bzw. neutrale Reaktionen der Eltern nach Misserfolgen Roberts[151], muss nach Kenntnis der häuslichen Verhältnisse und der Erziehungspraktiken der Eltern mit Sicherheit bzw. hoher Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden. Zusammenfassend wird man sagen können, dass Robert schon von den Leistungsvoraussetzungen her nur begrenzte Möglichkeiten hatte, Leistungserfolge zu erzielen und im Zusammenhang damit auch Selbstvertrauen und Leistungszuversicht zu entwickeln.

Als einen weiteren Umstand, der die Schulleistungen Roberts negativ beeinflusst haben dürfte, wird man vorurteilshafte Einstellungen der Lehrer gegenüber dem Jungen annehmen können. Die ungünstigen sozialen Verhältnisse und das geringe

Ansehen von Roberts Familie in der Gemeinde könnten sich -verstanden als auslösende Faktoren eines Halo-Effekts[152]- sehr wohl nachteilig hinsichtlich der auf Robert bezogenen Erwartungshaltungen der Lehrer ausgewirkt haben. Als eine weitere Verminderung der schulischen Erfolgsaussichten Roberts muss die Tatsache gewertet werden, dass sich Grundschulkinder besonders häufig mit Meinungen und Urteilen und damit auch mit den Vorurteilen der Lehrer identifizieren[153]. Betrachtet man das Leistungsversagen und das auffällige Leistungsverhalten des Jungen unter diesem Aspekt, dann wird man vermuten können, dass die vorurteilshaften Einstellungen von Lehrern und Mitschülern Prozesse im Sinne einer "self-fulfilling prophecy" in Gang setzten, in deren Verlauf sich der Junge den ihm gegenüber geäusserten Erwartungen anpasste und schliesslich zu dem wurde, für den man ihn schon immer hielt.

Schliesslich sei noch darauf hingewiesen, dass auch die beengten Wohnverhältnisse die Leistungsbemühungen Roberts beeinträchtigen können. Wo 9 Personen auf engem Raum zusammenleben müssen, da bleibt für den Einzelnen kein ruhiger Platz, an den er sich zurückziehen kann, für Robert kein Winkel, in dem er sich ungestört auf seine Schularbeiten konzentrieren könnte.

Die Aggressivität Roberts

Schreibt man die erhöhte Aggressivität Roberts einem Ausfall oder der mangelhaften Ausbildung psychischer Steuerungsmechanismen zu, dann muss man die Gründe hierfür bei jenen Faktoren suchen, die für den Aufbau einer Kontrolle der Aggressivität von entscheidender Bedeutung sind, in den elterlichen Erziehungspraktiken und in der Qualität der dem Jungen von den Eltern angebotenen Verhaltensmuster. Die brutalen Schläge und die unnachsichtige, nicht immer den Schuldigen treffende Bestrafung, mit denen sowohl der Vater als auch die Mutter alle begangenen, bisweilen aber auch

nur scheinbare Verfehlungen des Jungen im Bereich des häuslichen Lebens beantworten, dürften für den Aufbau einer kontrollierten Aggressivität nicht gerade günstige Voraussetzungen sein. Die Massnahmen von Roberts Eltern können als ein die These Destunis' stützendes Beispiel angesehen werden, wonach die despotische und unterdrückende Erziehung eines Kindes durch das Elternhaus eine Aktivierung der natürlichen aggressiven Tendenzen bewirken kann[154].

Auch die diesen harten Erziehungspraktiken diametral entgegengesetzten Massnahmen, die die Eltern des Jungen immer dann ergreifen, wenn dieser sich ausserhalb des Hauses irgendwelche Verfehlungen zuschulden kommen lässt und dabei einmal in Schwierigkeiten gerät, müssen im Zusammenhang mit Roberts Aggressivität gesehen werden. Gesellschaftswidriges Verhalten des Jungen wird von seinen Eltern nicht nur gebilligt, sondern noch nachdrücklich gegen den Einspruch der Öffentlichkeit, der Schule oder der Ordnungsorgane verteidigt. Hier wird dem Jungen demonstriert, wie man im Falle einer von aussen kommenden "Bedrohung" zu reagieren hat, Es wird wohl kaum zu bezweifeln sein, dass die ambivalente Haltung der Eltern dem Jungen gegenüber, die Unterdrückung aller aggressiver Äusserungen im häuslichen Bereich und die Billigung, wenn nicht gar die Unterstützung von Aggressionen ausserhalb des Hauses zu einem guten Teil die auffallende Aggressivität des Jungen hervorgerufen hat. Das von den Eltern sowohl in der Familie als auch im Umgang mit fremden Personen vorgelebte Beispiel, Meinungsverschiedenheiten auf die primitive Weise der tätlichen Auseinandersetzung zu beseitigen und das mangelhafte Angebot anderer als aggressiver Umgangsformen, lassen die Aggressivität in den Augen des Jungen nicht nur als legitime, sondern auch als zentrale Verhaltensweise erscheinen.

In der Schule erschwert die durch die elterliche Erziehung bedingte mangelnde "kommunikative Sensibilität" (Lersch)

des Jungen seine Bemühungen, mit den Mitschülern dauerhaften Kontakt zu pflegen. Mehrere Umstände scheinen neben diesen ungünstigen Voraussetzungen noch für zusätzliche Schwierigkeiten zu sorgen: einmal die Tatsache, dass Schüler, die aggressiv sind, weniger gewählt und mehr abgelehnt werden als nichtaggressive[155]. Die weitgehend aggressiv getönten Umgangsformen Roberts werden bei seinen Mitschülern nicht die gewünschte Anerkennung, sondern Ablehnung bewirken. Der Junge ist nun nicht in der Lage, mit anderen als aggressiven Mitteln auf diese Ablehnung, die er als Bedrohung seines Selbstwertgefühls auffasst, zu reagieren. Das bedeutet weitere Ablehnung und damit das Hineingeraten in einen Teufelskreis. Das Kontaktverhalten des Jungen wird auch durch seine niedere Frustrationstoleranz und seine mangelhaft ausgebildeten Steuerungsmechanismen erschwert, die zur Folge haben, dass viele noch durchaus soziale Verhaltensweisen oder Reaktionen der Mitschüler, weil sie als Bedrohung des Selbstwertgefühls aufgefasst werden, einen reaktiven ungesteuerten Ausbruch latenter Aggressionstendenzen bewirken. Die leichte Reizbarkeit und die allerdings nicht nur durch die Aggressivität bedingte "Omega-Stellung" des Jungen mögen viele Mitschüler veranlassen, Robert zu necken und zu ärgern, seine Aggressivität anzustacheln. Als Rangniedrigster scheint Robert für die Ranghöheren ohnehin einen besonderen Aufforderungscharakter zur Aggression zu haben[156].

Ein weiterer Grund für die auffällige Aggressivität des Jungen müssen die Isolierungsmassnahmen des Lehrers angesehen werden. Sie vergrössern den Anteil aggressiver Strebungen, nicht nur weil dem Jungen viele Möglichkeiten genommen werden, sein Aggressionsbedürfnis auszuleben, sondern auch, weil die Verurteilung der Aggressionen durch den Lehrer die Ablehnung des Jungen durch die Klasse noch vertieft.

Die ständigen Frustrationen, die der Junge auf dem Leistungssektor erfährt, dürften sich ebenfalls aggressionsfördernd auswirken. Die Tatsache, dass Robert oftmals gerade nach erfahrenen Versagungen jede weitere Mitarbeit trotzig verweigert, scheint diese Annahme zu bestätigen. Auch die Rückendeckung, die Robert von zuhause bei Auseinandersetzungen mit dem Lehrer gewährt wird und letzten Endes auch der Verzicht des Lehrers, Verfehlungen des Jungen mit Strafen zu ahnden, sind Gründe, die der Aggressionslust Roberts entgegenkommen.

Die immer wieder unternommenen Versuche des Jungen, sich gewaltsam die Teilnahme an einer Spielgruppe zu verschaffen, aber auch die ständigen Sticheleien und Angriffe einzelnen Schülern gegenüber, zeigen, wie verzweifelt Robert bemüht ist, Kontakt und Anerkennung bei seinen Mitschülern zu finden. Mit diesen Aggressionen zeigt Robert aber auch, dass er sich für die ihm gegenüber geäusserte Ablehnung entschädigen will. So äussern sich im aggressiven Verhalten des Jungen zugleich Dominanzstreben und feindselige Reaktion auf die erfahrene Versagung. Wie schnell der Junge sein Selbstwertgefühl bedroht sieht, und wie ungesteuert dann seine Reaktionen sind, wird deutlich, wenn einzelne Gruppenmitglieder versuchen, Robert handgreiflich an der Teilnahme am Spiel zu hindern. Dann vollzieht sich ein Umschlag von der vorher mehr den Eindruck des Neckens erweckenden Aggression zu blindwütigen und völlig unbeherrschten Handlungen. Hinter dem aggressiven Verhalten Roberts dem Lehrer gegenüber, wie es etwa in der Weigerung Strafarbeiten zu machen und nachzusitzen oder in der Drohung mit der Faust zum Ausdruck kommt, werden die Bemühungen der Eltern sichtbar, alle dem Jungen zugedachten Strafmassnahmen des Lehrers zu boykottieren. Die Gewissheit der elterlichen Rückendeckung und die Erfahrung, dass der Lehrer gegen die begangenen Disziplinlosigkeiten nichts mehr unternimmt, scheint Robert auch vor der Klasse in Prestigegewinne ummünzen zu wollen, worauf u.a. die dem

Lehrer gegenüber laut hörbar gemachte aggressive Bemerkung hinweist: "Mein Vater ist eben doch stärker als Sie."

Die Integration Roberts in die Klasse

Die schlechte soziale Position Roberts innerhalb der Klasse muss als das Ergebnis eines Zusammenwirkens mehrerer Faktoren betrachtet werden. In einem nicht geringen Ausmass dürften sich die schlechten Schulleistungen des Jungen auf seine niedrige Rangeinstufung unter den Mitschülern auswirken. W.Wunsch hat in seiner Untersuchung über die Zusammenhänge von Beliebtheitsgrad und Schulleistung festgestellt, dass gerade bei den etwa 10-jährigen Volksschülern die Korrelation von Schulleistung und Beliebtheitsgrad ihren Höhepunkt erreicht, nämlich 0.56[157]. Das würde bedeuten, dass in der genannten Altersstufe ungefähr für jedes zweite Kind die Schulleistungen das wichtigste Beliebtheitskriterium darstellen. Diese Korrelation, so stellt Wunsch weiter fest, erreicht u.a. deshalb bei den Zehnjährigen ihren Höhepunkt, weil Kinder in diesem Alter in ihren Urteilen über beliebte und unbeliebte Mitschüler am ehesten dazu neigen, mit den Urteilen des Lehrers und der Eltern übereinzustimmen bzw. ihre Urteile im Sinne der Erwachsenen zu fällen[158].

Zur Klärung des vorliegenden Falles tragen die Untersuchungsergebnisse Wunschs nun insofern bei, als sie deutlich machen, dass auch bei den Mitschülern Roberts, die ja gerade der oben erwähnten Altersstufe angehören, schlechte Schulleistungen eine zu beachtende Rolle als Kriterium der Unbeliebtheit des Jungen spielen dürften. Wenn man einer die Korrelation Schulleistung-Beliebtheit beeinflussenden Variablen, die von Wunsch unberücksichtigt blieb, mehr Aufmerksamkeit schenkt, gemeint ist die Quantität und die Qualität des Lehrerurteils, dann hat es sogar den Anschein, als würden die Schulleistungen Roberts hinsichtlich seines

Beliebtheitsgrades noch erheblich an Bedeutung gewinnen. Man wird ziemlich sicher annehmen können, dass z.B. eine vom Lehrer immer wieder durchgeführte Publikation schlechter bzw. guter Schulleistungen von der Klasse und eine damit verbundene moralische Wertung dieser Leistungen, die Korrelation Schulleistung-Beliebtheit in einer Klasse erheblich beeinflussen kann. Auf den konkreten Fall Roberts bezogen heisst das: bei der dem Alter gemäss wenig kritischen Haltung der Kinder gegenüber Urteilen des Lehrers bzw. der Erwachsenen, müssen die ständigen Hinweise des Lehrers auf mangelnden Fleiss, fehlende Sorgfalt und die Verurteilung dieser Untugenden die Statusprobleme des Jungen nur vergrössern. Es mag sein, dass der Lehrer den schlechten Leistungen Roberts aus pädagogischen Erwägungen heraus so breite Beachtung zukommen lässt, etwa um den Jungen zu besseren Leistungen anzuspornen und um zugleich auch an den Leistungswillen der Mitschüler zu appellieren, sehr wahrscheinlich werden diese Bemühungen aber nicht nur die erwünschten Ergebnisse bringen. Die Unbeliebtheit Roberts und seine soziale Isolierung müssen zu einem nicht geringen Teil auch als "ungewollte Nebenwirkungen" der pädagogischen Intentionen des Lehrers gewertet werden. So muss auch der Tatsache, dass der Lehrer Robert einen Einzelplatz angewiesen hat hinsichtlich der schlechten Integrierung des Jungen in die Klasse einige Bedeutung zugemessen werden. Diese Massnahme beschränkt sich eben nicht nur darauf, dem Jungen die Gelegenheit zu nehmen, seine Platznachbarn durch aggressives Verhalten zu stören, das Vorgehen des Lehrers hat auch zur Folge, dass die anderen vielfältigen Möglichkeiten des Jungen, während des Unterrichts mit seinen Mitschülern Kontakt zu halten oder aufzunehmen, radikal beschnitten werden. Die Anpassungsschwierigkeiten Roberts werden auf diese Weise nicht behoben, sondern eher vergrössert, denn durch die sichtbare Abtrennung des Jungen vom Klassenverband wird auch den Mitschülern eine Distanz zu Robert suggeriert, die sich auch auf

die Bemühungen des Jungen, ausserhalb des Unterrichts Anschluss an seine Mitschüler zu finden, nicht günstig auswirken dürfte. Auch die Aussage des Lehrers vor der Klasse, man könne Robert nicht so wie alle anderen behandeln,muss als eine Massnahme gewertet werden, die zu einer weiteren Verhärtung der extremen Position des Jungen beigetragen haben könnte. Man kann dem Lehrer wohl zubilligen, dass er bei der Klasse auch um Verständnis für das Verhalten Roberts warb, in der Hauptsache dürfte die Unterredung jedoch das Ziel verfolgt haben, den Schülern das veränderte Verhalten des Lehrers gegenüber dem Jungen plausibel zu machen. Die Reaktion eines Teils der Klasse, "der ist eben so, da kann man nichts machen", scheint aber neben der Wiederspiegelung der Resignation des Lehrers nicht nur Verständnis für die Lage Roberts, sondern auch die Tendenz zu enthalten, den Jungen abzuqualifizieren. Das Einräumen von Straffreiheit dürfte den Sonderstatus Roberts nur unterstreichen, die Beliebtheit des Jungen also kaum vergrössert haben. Schliesslich wird man auch Verbote, Warnungen oder Empfehlungen der Eltern an ihre Kinder, sich nicht mit Robert einzulassen, für die isolierte Position des Jungen verantwortlich machen können. Immerhin sind in dem Wunsch eines Vaters, der Lehrer möge seinen Sohn von Robert wegsetzen, und in der Diskussion beim Elternabend über das Vorgehen des Lehrers gegenüber Robert, Anzeichen vorhanden, die deutlich machen, dass die Eltern über die Verhältnisse in Roberts Familie informiert sind und selbst auch einen Umgang ihrer Kinder mit Robert verhindern wollen.

Als einen weiteren Grund für die niedere Rangeinstufung Roberts innerhalb der Klasse wird man das ungepflegte Äussere des Jungen berücksichtigen müssen. Interessant sind in dieser Hinsicht die Ergebnisse einer Untersuchung von F.Haiker über die Zusammenhänge zwischen äusserer Erscheinung und Beliebtheitsgrad. Danach ergab sich bei 339 Volksschülern im Alter von 6 - 10 Jahren folgende Korrelation

(nach Spearman) zwischen Beliebtheitsgrad und Aussehen:

1.Klasse: 0,6 - 0,8
2.Klasse: 0,3 - 0,6
3.Klasse: 0,3 - 0,6
4.Klasse: 0,0 - 0,3[159]

Angesichts der sehr schwachen Korrelation bei den 9 - 10-jährigen ist man geneigt, das Äussere auch des einzelnen Schülers in seiner Bedeutung für seine Rangstufe in der Klasse als praktisch bedeutungslos abzutun. Gerade in einem Falle, wie dem vorliegenden, scheint es jedoch aus mehreren Gründen problematisch, auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse Haikers eine Beurteilung der Auswirkungen des ungepflegten Äusseren auf die Beliebtheit in der Klasse vorzunehmen. Einmal lässt sich der Untersuchung Haikers nicht entnehmen, ob etwa Körperfehlern oder einer hässlichen Physiognomie als Kriterien der Hässlichkeit mehr Bedeutung zukommt als etwa körperlicher Ungepflegtheit oder vernachlässigter Kleidung. Ungeklärt bleibt auch, ob etwa ein ungepflegtes Äusseres beim Kind mit zunehmendem Alter genau so viel an Bedeutung verliert, wie etwa die "schicksalhafte" irreparable Hässlichkeit, oder ob vielleicht das älter werdende Kind, sei es als Folge elterlicher Sauberkeitserziehung, sei es aus Gründen zunehmender Einsicht in die Abhängigkeit der Gepflegtheit von persönlichen Bemühungen oder sei es als Folge wachsender Eitelkeit, mehr Wert auf ein ansprechendes Äusseres legt, die ungepflegte Erscheinung dementsprechend stärker abwertet. Sollten letztere Vermutungen zutreffen, dann dürfte sich, um wieder auf den konkreten Fall zurückzukommen, das ungepflegte Äussere des Jungen doch nachteiliger auf seinen Rangplatz auswirken, als man dies nach den Ergebnissen Haikers schliessen könnte. Erschwerend kann bei Robert auch noch ins Gewicht fallen, dass er hinsichtlich Kleidung und Körperpflege doch deutlich nach unten aus dem Klassendurchschnitt herausfällt, und dass eine solche Diskrepanz zur Gruppennorm bei den Gruppenmitgliedern auch mehr ins Auge

fällt. Entscheidende Bedeutung für die Rangeinstufung eines Gruppenmitgliedes wird man also auch dem Abstand beimessen müssen, den das betreffende Individuum von der Gruppennorm hat.
Die Annahme, dass die soziale Rangstufe des Jungen innerhalb der Klasse auch durch seine Aggressivität mitbedingt ist, wird durch die Ergebnisse R.Mandels gestützt, der in einer Untersuchung über die Aggressivität bei Schülern feststellte, "dass ein Zusammenhang zwischen der Aggressivität und der Stellung im Soziogramm in dem Sinne besteht, dass Schüler, die aggressiv sind, weniger gewählt und mehr abgelehnt werden als die nichtaggressiven"[160]. Der schon früher erwähnte Zirkel Aggression - Ablehnung - verstärkte Aggression usw. dürfte sich in dem genannten Zusammenhang besonders ungünstig auf die Rangstellung Roberts auswirken.

Pädagogische Möglichkeiten der Schule

Den Symptomen zufolge, die im Falle Roberts bisher diagnostiziert wurden, hätten sich pädagogische Bemühungen vor allem an folgenden Zielvorstellungen zu orientieren: einmal an einer Verbesserung der sozialen Anpassungs-, Kontakt- und Bindungsfähigkeit Roberts und im Zusammenhang damit an einem Abbau der brutalen Konfliktlösungstechniken sowie an einer Differenzierung der Verhaltens- und Reaktionsmuster des Jungen; zum andern aber auch an einer Stärkung seines Leistungsstrebens und einer Hebung seines Leistungsbewusstseins. Die Verwirklichung dieser Zielvorstellungen dürfte in einem hohen Masse auch zur Lösung einer Reihe weiterer pädagogischer Probleme beitragen, so etwa zu einer besseren Integration Roberts in seine Klasse, aber auch zur Überwindung der Haltlosigkeit, Selbstunsicherheit und Hilflosigkeit des Jungen sowie seiner Gefühle der Isoliertheit. Verschiedene Testergebnisse lassen den Schluss zu, dass gerade die zuletzt genannten Merkmale und Eigenschaften die Persönlichkeit des Jungen prägen und sein Verhalten bestimmen[161].

Die Aussichten, die genannten Zielvorstellungen mit den der Schule verfügbaren Mitteln zu realisieren und die problematische Situation Roberts wesentlich zu verbessern, wird man aus mehreren Gründen nicht allzu optimistisch beurteilen können. Einmal scheint das Verhältnis zwischen dem Lehrer und den Eltern des Jungen so sehr belastet, dass man eine mögliche Kooperation beider Seiten wohl nicht ernsthaft in Betracht ziehen kann. Weiter dürften negative Einstellungen und Erwartungshaltungen gegenüber Robert sowohl beim Lehrer als auch bei den Mitschülern schon so fixiert und inadäquate Reaktionsweisen Roberts schon so eingeschliffen sein, dass eine Umorientierung der gegenseitigen Beziehungen aller Beteiligten in Richtung auf unvoreingenommene, emotional unbelastete Kontakte im Rahmen der in der Schule gegebenen Möglichkeiten eine nahezu unlösbare Aufgabe zu sein scheint. Der Abbau von Vorurteilen, der Aufbau einer Vertrauensbasis zwischen Lehrer und Mitschülern einerseits und Robert andererseits, das Aufbrechen verfestigter Reaktionsschemata des Jungen und das Einüben differenzierter Verhaltensformen erfordern u.a. nicht nur einen erheblichen Aufwand an Zeit und Geduld, sondern auch spezielle sozialpädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten, die man auf Grund der gegenwärtigen Konzeption der Lehrerbildung bei Volksschullehrern nicht voraussetzen kann. Die Chancen einer Verbesserung der Situation des Jungen verringern sich weiter durch die Tatsache, dass sich innerhalb gleichbleibender Gruppen, also auch in Schulklassen gerade bei den Rangletzten eine Korrektur des Rangplatzes als besonders schwierig erweist[162]. Dies mag sicher auch darauf zurückzuführen sein, dass die Gruppe, wie es Mandel formuliert "eines Opfers bedarf", dass gute Leistungen des Rangniedrigsten von den Ranghöheren abgewertet oder gar nicht anerkannt und Spiele abgebrochen werden, wenn rangniedrigere Gruppenmitglieder darin zu grossen Erfolgen kommen[163]. Schliesslich geht auch durch den Umstand, dass eine Versetzung Roberts in eine ihm fremde Parallelklasse unter der Leitung eines mit den Problemen des Jungen vertrauten Lehrers nicht möglich ist, weil im

betreffenden Schuljahr keine Parallelklassen geführt werden, eine günstige Möglichkeit verloren, den Jungen aus seiner konflikt- und versagungsreichen Situation zu entlassen, um ihm in einer anderen Gruppe zu befriedigenderen sozialen Erfahrungen zu verhelfen.

Welche pädagogischen Möglichkeiten verbleiben dem Lehrer in Anbetracht der geschilderten Situation?
Zunächst könnte er die täglichen Konfliktsituationen dadurch zu entschärfen versuchen, dass er es unterlässt, die Verfehlungen Roberts zu notieren und den Jungen vor der Klasse blosszustellen. Nötige Kritik könnte der Lehrer dem Jungen so weit als möglich in persönlichen Unterredungen nahebringen. Dabei sollte er auf Drohungen verzichten und Robert alternative Verbesserungsvorschläge und Problemlösungsmöglichkeiten anbieten. Weiterhin sollte der Lehrer seine Erwartungen gegenüber dem Jungen deutlich positiv akzentuieren und formulieren. Die Bemühungen Roberts, Sonderaufgaben zu erhalten, sollten nicht ignoriert, sondern eher unterstützt und anerkannt werden. Mit eigens für ihn ausgedachten und auf sein Leistungsvermögen abgestimmten Aufgaben könnten Robert Erfolgserlebnisse ermöglicht und dadurch günstige Auswirkungen auf sein Selbstwertgefühl und seine Leistungsmotivation hervorgerufen werden. Fehler und Versagen des Jungen sollten vom Lehrer nicht dramatisiert, sondern -bei affektiver Neutralität- eher bagatellisiert werden. Hinweise auf frühere positive Leistungen könnten dem Jungen zeigen, dass der Lehrer vergangene Erfolge nicht vergessen hat. Neben einer rascheren Entspannung der Versagenssituation könnten solche Hinweise aber auch bewirken, dass Erfolge und Misserfolge des Jungen in ein rechtes Verhältnis gesetzt werden und dadurch seine Fähigkeit, sein Leistungsvermögen richtig einzuschätzen, verbessert wird.

2. Ingo

Probleme in der Schule

In der Schule ist Geld gestohlen worden. Einem Schüler fehlen 5 DM, einem anderen 40 Pfennige. Der Verdacht fällt auf Ingo, einen 8-jährigen, schmächtigen Jungen, der von Mitschülern gesehen wurde, als er an der Kleiderablage Mäntel und Anoraks durchsuchte. Die Klassenlehrerin, die den Verdacht der Schüler sofort dem Rektor mitteilt, berichtet ausserdem, dass Ingo im Unterricht mit Geld spielte, dass er dann unter dem Vorwand, auf die Toilette zu müssen, die Schule verlassen habe und später mit Kaugummi, Keksen und anderen Süssigkeiten wieder zurückgekehrt sei. Der Schulleiter bemüht sich, den Vorfall zu klären. Zwischen ihm und Ingo entwickelt sich eine Szene, die nach späterer Niederschrift des Rektors etwa folgendermaßen ablief[164]:

Rektor: "Da oben fehlt Geld. Du bist bei den Anoraks gesehen worden."

Ingo: "Das Geld habe ich von meiner Mutter. Ich soll etwas zu Weihnachten kaufen."

Rektor: "Hast Du mit einem Funfmarkstück eingekauft?"

Ingo: "Ja."

Der Rektor lässt sich das telefonisch von dem betreffenden Geschäft bestätigen.

Rektor: "Wir können ja Deine Mutter fragen, ob sie Dir das Geld gegeben hat."

Ingo: "Nein, ich habe es von Bauarbeitern."

Rektor: "Gut, dann gehen wir zu den Bauarbeitern."

Ingo: "Nein, ich habe es nicht von den Männern, ich habe es im Schnee gefunden."

Rektor: "Wenn Du mir nicht sagst, woher Du das Geld hast, muss ich die Polizei rufen, die kommt dann mit Blaulicht."

Ingo: Mit steigender Erregung: "Nein, das tust Du nicht."
Rektor: Geht zum Telefon und hebt den Hörer ab. "Ich rufe an, wenn Du es nicht sagst."
Ingo: Ergreift einen Stuhl, geht auf den Schulleiter los und in höchster Erregung: "Ich schlage das Telefon kaputt, ich mache alles kaputt."

Als der Junge den schweren Stuhl nicht mehr halten kann, gibt er zu, dass das Geld nicht ihm gehöre, behauptet aber jetzt, er habe es gefunden.

Rektor: "Wo war das Geld?"
Ingo: "In einem roten Geldbeutel."
Rektor: "Wo ist der?"
Ingo: "Den habe ich in den Bach geworfen."
Rektor: "Komm, wir gehen zum Bach."
Ingo: "Ich steige nicht ins kalte Wasser."

Als der Rektor wieder zum Telefon geht, fingiert wählt und scheinbar auf das Gespräch wartet, gibt Ingo den Diebstahl zu. Dabei zeigt er keinerlei Anzeichen von Scham, Schuld oder Reue. Nach einer eindringlichen Ermahnung des Rektors verlässt der Junge völlig unbeeindruckt das Rektorat, nicht ohne dem Rektor zuvor noch vorgeworfen zu haben, dass er ihm jetzt sein ganzes Geld genommen habe.

Der Diebstahl, das Verlassen der Schule und Herumstreunen während des Schulunterrichts sowie die Aggressionen gegen den Rektor bleiben keine einmaligen Vorkommnisse. So liess sich Ingo in der Schule weitere Gelddiebstähle zuschulden kommen; ausserdem wurde bekannt, dass er einer Frau, die seine Mutter besuchte, Geld aus der Handtasche entwendete. Auch versäumt Ingo manche Unterrichtsstunde, weil er einerseits häufig viel zu spät in die Schule kommt und andererseits immer wieder für ungefähr eine Stunde die Schule verlässt, um irgendwo im Ort herumzuschweifen. Als charakteristisch für das zeitweilige Schulschwänzen Ingos kann folgende Begebenheit gewertet werden: Die Klasse hat Schwimmen.

Ingo betritt mit Schuhen die Schwimmhalle und wird von der Lehrerin mit dem Hinweis, er solle seine Schuhe ausziehen, in den Umkleideraum geschickt. Etwa eine Stunde später kommt ein Dorfbewohner mit Ingo zum Rektor und berichtet, der Junge treibe sich auf der Strasse herum und mache Unfug. Auf die Frage des Rektors, warum er nicht am Unterricht teilnehme, antwortet der Junge mit gespielter Empörung: "Ha, die (die Lehrerin) hat zu mir gesagt: Geh raus!"

Häufig lassen sich bei Ingo Anzeichen ungewöhnlicher Aggressivität beobachten. Eines Tages hat der Junge eine Spielzeugpistole mit in die Schule gebracht. Eine Viertelstunde vor Unterrichtsschluss beginnt er mit ihr herumzuknallen. Als Ingo nach mehreren Aufforderungen nicht bereit ist, sich wieder seinen Aufgaben zuzuwenden, nimmt ihm der Lehrer[165] die Pistole weg. Der Junge beginnt darauf, nach Aussagen des Lehrers, wie ein Hund zu jaulen. Das "provozierende Heulen", das ungefähr eine halbe Stunde andauert, macht für den Rest der Stunde einen ungestörten Unterrichtsablauf unmöglich. Nach Schulschluss weigert sich Ingo, nach Hause zu gehen. Als ihn der Lehrer heimbringen will, hält sich der Junge an einem Heizkörper im Klassenzimmer fest und verstärkt sein Wutgeheul. Nach einigen Mühen -Ingo ist in der Zwischenzeit mehrmals wieder vom Schulhof ins Schulhaus zurückgekehrt- gelingt es dem Lehrer schliesslich, den Jungen aus dem Schulhaus auszusperren.

An einem anderen Tag hat Ingo einem Mitschüler den Stuhl weggezogen und den Jungen so zu Fall gebracht. Als er dafür nachsitzen soll, zeigt er sich völlig ungerührt und belehrt seinen Lehrer: "Länger als eine halbe Stunde dürfen Sie mich nicht dabehalten und prügeln dürfen Sie mich auch nicht." Während des Nachsitzens im Elternsprechzimmer denkt der Junge nicht daran, seine Aufgaben zu lösen, dafür hinterlässt er ein mit einem breiten Tintenrand versehenes

Loch, das er mit seinem Füllfederhalter in einen Polstersessel gebohrt hat. Auch in dieser Situation zeigt er sich durch die Vorhaltungen des Lehrers kaum beeindruckt. Ab und zu kommt es sogar vor, dass Ingo Ermahnungen seines Lehrers völlig ignoriert. So auch, als der Lehrer einmal störendes Verhalten des Jungen zu unterbinden sucht, indem er ihn vor die Alternative stellt, entweder ruhig zu sein oder aber weiter zu stören und dafür nachzusitzen. Ingo scheint auf die Bemerkungen des Lehrers gar nicht einzugehen. Er schaut nur vor sich hin und schweigt beharrlich zu allen weiteren Äusserungen des Lehrers. Ein Gespräch mit ihm ist nicht möglich.

Deutlicher reagiert Ingo jedoch in einem anderen Fall. In dem Glauben, man habe ihn ausgelacht, beginnt der Junge mitten im Unterricht auf seine Mitschüler einzuschlagen und Tische und Stühle umzuwerfen. Als er dafür vom Lehrer, der seiner Verärgerung bewusst und deutlich Ausdruck verleiht, mit zwei "Klapsen" bestraft wird, hält er sich mit seinen Aggressionen mehrere Wochen lang zurück.

Interessant ist auch folgende Begebenheit: Der Lehrer hat erfahren, dass Ingo von zu Hause kein Vesperbrot mit in die Schule bekommt. Daraufhin gibt er dem Jungen über einen längeren Zeitraum hinweg Geld, damit dieser sich in der Pause ein Brötchen oder Kakao kaufen kann. Die Reaktion Ingos überrascht den Lehrer. Der Junge fühlt sich plötzlich als Star der Klasse. Er mischt sich in jedes Gespräch ein, erzählt im Unterricht Witze, redet Unsinn, wirft sich auf den Fussboden und nimmt sich andere Freiheiten heraus. Auf die vom Lehrer im Zusammenhang mit der Erstellung eines Soziogramms gestellte Zusatzfrage: "Wen hat der Lehrer am liebsten?" antwortet er mit "mich".

Erwähnenswert sind schliesslich noch einige Äusserungen, die Ingo während einer Unterrichtsstunde zum Thema "Familie" macht. Als die Klasse die Aufgaben einer Frau im Rahmen der Familie erörtert, vertritt der Junge die Meinung, dass Frauen "zum Arbeiten da" seien, dass sie "dumm und blöd" seien und dass man sie schlagen dürfe. Auf die Frage des Lehrers, ob er schon einmal gesehen habe, dass seine Mutter geschlagen wurde, antwortet Ingo: "Na klar."

Ingo erreicht im Alter von 8 Jahren und 10 Monaten bei einem Test mit dem Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder (HAWIK) einen Intelligenzquotienten von 112[166]. Auch in einem Intelligenztest nach Binet-Simon, der wenig später im Rahmen einer Überprüfung auf eine mögliche Sonderschulbedürftigkeit des Jungen durchgeführt wird, ergibt sich ein IQ von mehr als 100. Um so mehr überrascht es zu hören, dass Ingos Schulleistungen im 1.Schuljahr so mässig sind, dass er nur mit Vorbehalt versetzt wird, um dann auch nach mehreren Wochen im 2.Schuljahr wieder in eine Anfängerklasse zurückgestuft zu werden. Im 2.Schuljahr erreicht Ingo im Rechnen zwar befriedigende Resultate, seine Leseleistungen aber sind mangelhaft und in Rechtschreiben kann er den Anforderungen nicht mehr genügen. Was am Leistungsverhalten des Jungen besonders auffällt, ist sein mangelndes Durchhaltevermögen. So schreibt er Diktate häufig nicht zu Ende, weil er das Arbeitstempo nicht mithalten kann, obwohl dieses an der Leistungsfähigkeit des unteren Klassendrittels orientiert ist. Wird er aufgefordert zu lesen, so zeigt er mitunter gar keine Reaktion. Auffällig ist auch, dass Ingo ab und zu Arbeitsanweisungen des Lehrers nicht befolgt und irgend etwas anfertigt, was gar nicht von ihm verlangt war. Erwähnenswert ist auch, dass sich der Junge im Unterricht nur sehr selten zu Wort meldet und dass er so gut wie nie Hausaufgaben macht. In einer vom Lehrer wegen der Verhaltensauffälligkeiten und Leistungsschwächen des Jungen beantragten Überprüfung hinsichtlich einer eventuellen Sonderschulbedürftigkeit bestätigt

sich zwar die Unkonzentriertheit und die mangelnde Leistungsfähigkeit des Jungen, eine den Besuch einer Sonderschule rechtfertigende Lernbehinderung wird aber nicht festgestellt.

Zur Beliebtheit des Jungen ist zu sagen, dass Ingo von seinen Mitschülern nicht deutlich sichtbar abgelehnt wird. Er wird weder gemieden noch sonderlich beachtet. Kontakte zwischen ihm und seinen Mitschülern scheinen eher zufällig zustande zu kommen, ohne dass sie von ihm oder von möglichen Partnern bewusst gesucht würden.So ergibt sich etwa auf dem Schulhof das Bild, dass der Junge zwar immer in der Nähe seiner Mitschüler steht, an deren gemeinsamen Spielen aber nie aktiv beteiligt ist. Während des Unterrichts achtet der Lehrer darauf, dass Ingo bei gemeinsamen Aktivitäten von seinen Mitschülern nicht in den Hintergrund gedrängt wird. Dennoch weisen zwei Soziogramme, die im Abstand von 6 Wochen für Ingo 7 bzw. 6 negative Wahlen und keine positive Wahl ergaben, auf eine nicht gerade günstige Position des Jungen in der Klassengemeinschaft hin[167].

Die häusliche Situation

Ingo ist das zweitjüngste von 9 Kindern im Alter von 4 bis 19 Jahren. Nur 4 Brüder wohnen mit ihm und seinen Eltern noch in einer eigenen 3-Zimmer Wohnung. Vier ältere Geschwister, eine 19-jährige verheiratete Schwester und deren Zwillingsbruder, die Ingos Mutter schon mit in die Ehe brachte, sowie zwei Schwestern im Alter von 15 und 17 Jahren haben das Elternhaus verlassen.

Ingos Vater, Herr E., ist von Beruf Hilfsarbeiter und arbeitet nach Aussage der mit der Familie befassten Fürsorgerin "nur wann er will". Das verdiente Geld verbraucht er zum grössten Teil in Lokalen und Gaststätten, die er häufig auch mit anderen Frauen aufsucht. Auch nach einer gerichtlichen Verurteilung wegen Unterhaltspflichtverletzung ist er nicht

bereit, seiner Frau einen Teil seiner finanziellen Einkünfte abzugeben. So ist Ingos Mutter gezwungen, halbtags zu arbeiten, um für den Unterhalt der Kinder aufzukommen. Ingo und seine älteren Brüder müssen durch Zeitungsaustragen die finanzielle Situation der Familie verbessern.

Häufig kommt Ingos Vater betrunken nach Hause. Er sucht dann Streit und nichtige Anlässe können genügen, dass er Frau und Kinder mit grösster Brutalität behandelt. Nach den Auskünften der Fürsorgerin wird Frau E. von ihrem Mann einmal so massiv gewürgt und geschlagen, dass Würgemale und Beulen zurückbleiben. Unter Alkoholeinfluss ist Herr E. auch fähig, seine Frau mit Füssen zu treten oder mit Bierflaschen zu bewerfen. Bei seinen Angriffen beleidigt Herr E. seine Frau dann meistens noch mit den unflätigsten Schimpfworten. Auch seinen Kindern gegenüber zeigt sich Herr E. in solchen Situationen brutal und rücksichtslos. Es ist möglich, dass er -während er die Kinder schlägt- droht, sie zu vergiften und umzubringen. Mehrmals sieht sich Frau E. gezwungen, mitten in der Nacht bei Verwandten oder einem benachbarten Bauern um Unterkunft zu bitten, weil sie von ihrem Mann mit den Kindern aus dem Haus getrieben wird. Dass Herr E. nach einem seiner Gaststättenbesuche das Geschirr zertrümmert und die Wohnungseinrichtung demoliert, sei nur der Vollständigkeit halber erwähnt. Die Nachbarn, die sich anfangs noch über die ruhestörenden nächtlichen Szenen beschweren, sehen schliesslich ein, dass Proteste hier völlig sinnlos sind.

Auch nüchtern scheint Herr E. unberechenbar und gewalttätig. Dies wird deutlich, als er eines Tages Ingo im Verlaufe einer geringfügigen Auseinandersetzung hochhebt und mit den Worten: "hier ertränke ich dich, wo es am tiefsten ist" in einen unweit des Hauses vorbeifliessenden Bach wirft. Die Gefühllosigkeit und der Zynismus von Herrn E. gegenüber den eigenen Familienmitgliedern äussern sich nicht nur darin, dass er seine Frau zwingt, leicht bekleidet vor ihm zu tanzen und dass er sich dabei über ihren verbrauchten Körper

lustig macht, sondern auch darin, dass er nach einem gerade noch rechtzeitig bemerkten Selbstmordversuch von Ingos 13-jährigem Bruder Jürgen diesem vorwirft, er habe nicht einmal genügend Mut, sich aufzuhängen. Erwähnt werden soll schliesslich noch, dass Herr E. im Verdacht steht, seine Töchter gedrängt zu haben, mit ihm geschlechtliche Beziehungen aufzunehmen. Dies dürfte auch erklären, warum die Mädchen sofort nach ihrer Schulentlassung das Elternhaus verlassen, um sich -entfernt vom Heimatort- in Haushalten Arbeit zu suchen.

Frau E. macht einen verhärmten und verbitterten Eindruck. Wie sehr sie unter der Brutalität ihres Mannes leidet, mag man daraus ersehen, dass sie eines Tages ihre Sorgen und Nöte dem Bürgermeister ihres Wohnortes anvertraut und dabei u.a. äussert, sie habe Angst, ihr Mann würde ihre Kinder einmal totschlagen. Trotzdem will sich Frau E. nicht scheiden lassen, weil sie dann, wie sie sagt, aus der Wohnung ausziehen müsste und auf Fürsorgeunterstützung angewiesen wäre. Dass sie ihren Haushalt vernachlässigt, dass die Kinder so oft sich selbst überlassen sind und so häufig ungewaschen, übermüdet und verspätet in die Schule kommen, begründet Frau E. mit ihrer starken Belastung durch die Halbtagsarbeit.

Kontakte zwischen Elternhaus und Schule

Der eingangs ausführlich geschilderte Gelddiebstahl Ingos ist Anlass für ein gemeinsames Gespräch zwischen dem Rektor der Schule und früheren Klassenlehrer des Jungen, dem Bürgermeister des Ortes und der die Familie betreuenden Sozialarbeiterin einerseits und Ingos Eltern andererseits. Da die Eltern auf schriftliche Einladungen des Rektors zu einer Aussprache nicht reagierten, wird ein Hausbesuch gemacht. Während sich Frau E. im Gespräch weitgehend zurückhält, zeigt sich Herr E. völlig uneinsichtig. Auf die gegen ihn erhobenen Anschuldigungen reagiert er teils erstaunt, teils entrüstet. Als ihm sein brutales Verhalten vorgehalten wird, wendet er sich mit gespielter Überraschung an seine Frau und fragt: "Ja bin ich

denn so?" Den Hinweis des Rektors, Jürgen habe den Suicidversuch wahrscheinlich nur deshalb unternommen, weil er sehr an seiner Mutter hänge und es nicht mehr habe mitansehen können, wie sie vom Vater misshandelt werde, beantwortete Herr E. mit der Feststellung, gerade Jürgen habe am wenigsten Anlass, sich das Leben zu nehmen. Als das Gespräch auf die Beziehungen zwischen Vater und Töchtern kommt, entrüstet sich Herr E.: "Sie machen mich ja zum Sittlichkeitsverbrecher." Schliesslich weist er Bemerkungen, er würde finanziell nichts zum Unterhalt seiner Familie beitragen, empört zurück und behauptet, er sorge für Frau und Kinder und tue alles für sie.

Analyse der Auffälligkeiten

Ingos Aggressivität

Unter den Symptomen der sozialen Auffälligkeit des Jungen wird man der Aggressivität wohl das grösste Gewicht beimessen müssen. Wenn Ingo Schulmobiliar umstürzt und Mitschüler schlägt, nachdem diese über eine seiner Äusserungen lachten, wenn er den vorübergehenden Verlust seiner Spielzeugpistole mit provozierendem Stören des Unterrichts und hartnäckiger Widersetzlichkeit gegenüber seinem Lehrer beantwortet, und wenn er schliesslich beim Nachsitzen einen Sessel beschädigt, so kann man dieses Verhalten des Jungen als unverhältnismässig aggressive Reaktionen auf relativ unerhebliche Anlässe bezeichnen. Selbst wenn man die Ankündigung des Lehrers, die Polizei zu rufen, als massive Drohung wertet, bleibt die Reaktion Ingos zumindest ungewöhnlich.

Die Disproportionalität zwischen dem Ausmass der Aggressionen des Jungen und der Bedeutung der erkennbaren Anlässe sowie die Tatsache, dass Ingo in den unterschiedlichsten Situationen nahezu ausschliesslich auf aggressive Reaktionsmuster zurückgreift, lässt auf Funktionsschwächen in der Verhaltens-

steuerung und auf einen Mangel an differenzierten Verhaltensmustern schliessen. Darüberhinaus drängen sich weitere Schlussfolgerungen hinsichtlich der Frustrationstoleranz bzw. der Toleranzgrenze des Jungen auf. Wenn man den Begriff Frustrationstoleranz als die Fähigkeit eines Individuums definiert, aus Versagungen und Provokationen resultierende psychische Spannungen und Belastungen zu ertragen und unter Toleranzgrenze jene imaginäre Markierung versteht, die den höchstmöglichen Grad psychischer Belastung einer Person anzeigt,dessen Überschreitung Entspannungs- und Neutralisationsreaktionen etwa in der Form von Aggressionen in Gang setzt, dann neigt man auf den ersten Blick dazu, Ingo eine geringe Frustrationstoleranz und eine niedrige Toleranzschwelle zu attestieren.
Die unmittelbar zeitliche Aufeinanderfolge von relativ bedeutungslosen äusseren Anlässen und heftigen Aggressionen scheint diese Vermutung noch zu bestätigen. Es ist aber zu fragen, ob diese Anlässe nicht auch als letzte Impulse für den explosionsartig verlaufenden Abbau aufgestauter Aggressivität verstanden werden können, die eine relativ hohe Toleranzgrenze des Jungen schon erreicht hatte. In der Tat vermittelt nicht nur etwa jene Szene, in der Ingo den Stuhl gegen den Lehrer erhebt, den Eindruck einer durchbruchsartigen Entladung zuvor ständig erhöhter innerer Spannungen, für die Annahme einer relativ hohen Toleranzgrenze spricht auch die Tatsache, dass bei dem Jungen häufige Aggressionen von geringerem Ausmass und Gewicht, die möglicherweise einen permanenten Abbau sich ständig regenerierender psychischer Spannungen signalisieren könnten, nicht zu beobachten sind. Setzt man eine hohe Toleranzgrenze voraus, dann müsste die vermutete Frustrationstoleranz des Jungen als Bedingung für die Registrierung und Summierung schon kleinster Versagungen und damit auch für ein beschleunigtes Erschöpfen des vorhandenen Belastungsspielraumes verstanden werden.

Bei einer Klärung der Hintergründe und Entstehungsbedingungen der geringen Frustrationstoleranz, der mangelhaften Verhaltenssteuerung und der undifferenzierten Verhaltensformen des Jungen, mit anderen Worten: bei der Klärung der primären Ursachen von Ingos Aggressivität wird man sinnvollerweise zunächst nach Bedingungsfaktoren in der nächsten Umgebung des Jungen fragen. Eine bedeutende Rolle dürfte die Aggressivität und Brutalität von Ingos Vater spielen. Geht man von der Tatsache aus, dass der Junge nicht nur sich selbst, sondern auch seine Mutter und seine Geschwister immer wieder schwersten Drohungen und brutaler Härte des Vaters ausgesetzt sieht, berücksichtigt man weiter, dass Ingos Vater nicht in der Lage zu sein scheint, seine übermässige Härte durch ausgleichende liebevolle Zuneigung für den Jungen erträglicher zu machen, und bedenkt man schliesslich, dass auch die Mutter -durch die Zerrüttung ihrer Ehe, die berufliche Anspannung und die Sorgepflicht für ihre Kinder schwer belastet- kaum fähig sein dürfte, Aggressionen gegenüber dem Jungen zu vermeiden, geschweige denn seine affektiven Bedürfnisse zu befriedigen, dann wird man annehmen können, dass Ingos Verhalten entscheidend sowohl durch eine tiefe Frustration seiner libidinösen Bedürfnisse als auch durch Gefühle der Angst, wenn nicht gar der Existenzbedrohung geprägt ist. Die geschilderte Situation des Jungen, die Art, wie er seine Eltern und sich selbst erfährt, scheint teilweise auch in seinen bildnerischen Test-Darstellungen sichtbar zu werden, in denen er die Aggressivität und Gefährlichkeit seines Vaters, die aggressiven Tendenzen seiner Mutter (Familie in Tieren) aber auch sein Bedürfnis nach Sicherheit und Behütetsein (Mann-Test) dokumentiert[168].

Nun kann einerseits schon der Mangel an liebevoller Zuwendung aggressive und feindselige Tendenzen bei dem Jungen hervorrufen[169]. Andererseits dürften die angsterregenden Erfahrungen des Jungen, vom Vater als dem übermächtigen

Aggressor nicht nur abgelehnt, sondern ihm auch hilflos ausgeliefert zu sein, Angst abwehrende Reaktionen geradezu herausfordern. So scheint es plausibel, die Aggressionen des Jungen als Angstabwehr im Sinne einer Identifikation mit dem Angreifer zu verstehen[170].
Im Bemühen, seiner unerträglichen Ängste Herr zu werden, imitiert und übernimmt Ingo die aggressiven Verhaltensformen des Vaters und wendet sie, da der Vater Aggressionen gegen seine Person nicht duldet, gegenüber seiner Umwelt an. Dabei mag ihm die Tatsache, jetzt selbst ein angsterregendes Objekt zu sein, ein gewisses Mass an Befriedigung und Sicherheit vermitteln.

Neben dem Bedürfnis der Angstabwehr dürften aber noch andere Faktoren den Jungen zur Nachahmung und Übernahme der aggressiven Verhaltensvorbilder motiviert haben, so etwa die dem Menschen eigene Neigung, Vorbilder nachzuahmen, besser formuliert "die Tendenz eines Individuums, Handlungen, Einstellungen oder emotionale Reaktionen zu reproduzieren, die von symbolisierten oder realen Modellen gezeigt werden"[171]. Auch die Tatsache, dass feindselige und aggressive Verhaltensweisen besonders leicht erworben und gelernt werden, mag eine Rolle spielen[172]. Vermutlich vermögen diese Verhaltensformen aufgrund ihres eindrucksvollen "Gestaltcharakters" und ihrer Dynamik die Imitationstendenzen und damit auch Lernprozesse des Individuums besonders zu stimulieren.

Inwieweit eine Identifikation im Sinne einer emotionalen Bindung Ingos an den Vater die Übernahme der aggressiven Verhaltensmuster begünstigt hat, wird schwer zu entscheiden sein. Es scheint eher so, dass die Brutalität des Vaters gegenüber der Mutter Tendenzen in dem Jungen hervorruft, die eine Identifizierung im genannten Sinne verhindern[173]. Anzeichen dieser problematischen Mutter-Sohn-Vater-Konstellation scheinen auch in Ingos "Familie in Tieren" zum Ausdruck zu kommen. Misst man dem chronologischen Aspekt des Bildaufbaus diagnostische Bedeutung zu, kann man der Darstellung entnehmen, dass der Junge zwischen Mutter und Vater

steht, möglicherweise also bestrebt ist, seine Eltern auseinanderzuhalten[174].

Ein grosser Teil der Bedingungsfaktoren der Aggressivität Ingos dürfte auch für seinen Mangel an differenzierten Verhaltensformen, seine geringe Frustrationstoleranz sowie seine unzureichende Verhaltenssteuerung verantwortlich sein. Das undifferenzierte Verhaltensrepertoire des Jungen wird man nicht nur mit den weitgehend aggressiven und primitiven Verhaltensvorbildern der Eltern erklären können, sondern auch damit, dass Ingo -unter dem Eindruck der gerade durch dieses elterliche Verhalten ausgelösten Angst und Verunsicherung- immer wieder dazu gezwungen wird, auf aggressive und destruktive Formen der Angstbewältigung zurückzugreifen, mit anderen Worten: sich überwiegend nur in einem kleinen Sektor seines verfügbaren Verhaltensspielraums zu bewegen.

Was die geringe Frustrationstoleranz Ingos betrifft, so wird sie vor allem auf die starke Verunsicherung des Jungen zurückzuführen sein. Berücksichtigt man das unzureichende Mass an emotionaler Zuwendung, Rückhalt und schützender Geborgenheit, das der Junge von seinen Eltern erfährt, dann wird auch seine in der Schule beobachtbare Unfähigkeit, dauerhafte Beziehungen zu seinen Mitschülern aufzunehmen, verständlich[175]. Die Tatsache, dass es Ingo nicht gelingt, aus seinen mitmenschlichen Beziehungen ein ausreichendes Mass an Anerkennung und damit auch an Selbstvertrauen und Selbstsicherheit zu gewinnen, muss als entscheidender Bedingungsfaktor der Unfähigkeit des Jungen angesehen werden, Gefahren zu differenzieren und Versagungen zu ertragen.

Die unkontrollierten Verhaltensweisen dürften nun so zu erklären sein, dass der Junge -einerseits aufgrund seines Unvermögens, Gefahren richtig einzuschätzen, andererseits aufgrund seiner mangelhaft ausgebildeten Techniken der Angstbewältigung- nicht in der Lage ist, auf Belastungen angemessen zu reagieren. Erschwerend dürfte noch hinzukommen,

dass man bei Ingo, infolge der gestörten Identifikation mit seinem Vater, nur unvollkommen internalisierte Verhaltensnormen, mithin ein nur unzureichend entwickeltes Kontrollsystem voraussetzen muss. Ungeklärt bleibt dagegen, inwieweit die Ausfälle oder Unzulänglichkeiten in der Verhaltenskontrolle auf hirnorganischen Störungen, etwa auf einer übergrossen Affekterregbarkeit beruhen. Aus diesem Grund, insbesondere aber auch im Hinblick auf therapeutische Möglichkeiten, scheint ein fachärztliches Gutachten wünschenswert, weil es klären könnte, ob neben pädagogischen und psychotherapeutischen auch medizinische Massnahmen für eine Beseitigung von Ingos Verhaltensstörungen ergriffen werden müssen.

Sehr wahrscheinlich werden Ingos psychische Spannungen und Aggressionstendenzen noch durch Faktoren verstärkt, die erst allmählich im Rahmen der sozialen Interaktionen in der Schule wirksam werden und sich etwa in der schlechten soziometrischen Position des Jungen in der Klasse niederschlagen. Wenngleich man die Aussagekraft des Soziogramms gerade in den ersten Schuljahren noch sehr vorsichtig beurteilen sollte[176], so scheint, den Ergebnissen der in Ingos Klasse durchgeführten Soziogramme zufolge, der Junge doch schon auf die Position des Rangniedrigsten fixiert. Die Ursachen dieses geringen soziometrischen Status des Jungen wird man wohl in seiner fehlenden kommunikativen Sensibilität, seiner Kontaktarmut, seinen schlechten Schulleistungen sowie in seinem, aus der oben geschilderten Diebstahlaffäre resultierenden, Diskredit sehen müssen. Hinsichtlich der Folgen von Ingos "Omega-Stellung" dürfte neben der fehlenden positiven Resonanz im täglichen sozialen Umgang besonders die Ablehnung durch einen Teil der Klasse die schon vorhandene Unsicherheit des Jungen vergrössern und ihn gegenüber seinen Mitschülern argwöhnisch und aggressiv werden lassen. In der Tat scheint ein tiefes Misstrauen Ingos gegenüber seinen Mitschülern in jener Szene sichtbar zu werden, in der er

-im Glauben, man lache ihn aus- auf ein Gelächter der Klasse mit ungewöhnlich heftigen Aggressionen reagiert. Auch die Art, in der sich der Junge aufspielt, nachdem er vom Lehrer mehrmals Geld für ein Vesperbrot bekommen hat, lässt grosse Unsicherheit im Umgang mit anderen erkennen. Dabei ist es relativ gleichgültig, ob man das Verhalten Ingos als Folge einer völligen Überschätzung der freundlichen Geste des Lehrers wertet oder als einen Versuch, die bei der Einschätzung des vielleicht überraschenden Lehrerverhaltens auftretende Unsicherheit zu überspielen. Schliesslich mag man von der demonstrativen und weltmännischen Weise, aber auch von der Kasperhaftigkeit, die die im Mann-Test dargestellte Figur auszeichnet, auf ein erhebliches Geltungsbedürfnis des Jungen schliessen, das seinen tieferen Ursprung möglicherweise in einem auf dem Mangel befriedigender sozialer Erfahrungen beruhenden Inferioritätsbewusstsein Ingos hat.

Das Schulversagen Ingos

In Anbetracht des relativ hohen Intelligenzquotienten des Jungen überrascht seine Leistungsschwäche, die in seinem mangelnden Durchhaltevermögen, seinem Ausweichen auf nicht verlangte Aufgaben, im Fehlen oder Verweigern von Mitarbeit und, als Folge dieses Leistungsverhaltens, in mangelhaften bzw. ungenügenden Leistungen besonders im Fach Deutsch zum Ausdruck kommt[177]. Gravierende sprachliche Defizite, die das Zurückbleiben hinter den schulischen Anforderungen erklären könnten, dürften bei Ingo nicht vorliegen. Dagegen spricht sein gutes Abschneiden in den Verbaltests des HAWIK. Dass der Junge gerade im Wortschatztest eine im Vergleich zu den anderen verbalen Tests schwächere Leistung bringt, sollte man zwar nicht übersehen, im Hinblick auf die schlechten Lese- und Rechtschreibleistungen Ingos aber auch nicht überbewerten. Die Möglichkeit einer Legasthenie wird man aus-

schliessen müssen, da die Rechtschreibleistungen des Jungen zu Beginn der Diktate fast immer überzeugen und Fehler meist erst mit zunehmender Dauer der Nachschrift auftreten. Eine wesentliche Ursache dieses mangelnden Durchhaltevermögens und damit zugleich auch des Schulversagens wird vermutlich eine zu geringe Leistungsmotivation Ingos sein. Bestärkt wird man in dieser Annahme, wenn man bedenkt, dass die repressiven und dirigistischen Massnahmen der Eltern die Selbständigkeitsmotivation des Jungen als eine wichtige Voraussetzung der Leistungsmotivation wohl kaum fördern dürften. Auch bietet sich der Vater für Ingo nicht gerade als leistungstüchtiges Vorbild zum Nacheifern an. Schliesslich lässt das häusliche Erziehungsmilieu befürchten, dass die Ingo gegenüber geäusserten Leistungserwartungen der Eltern sowie ihre Einstellung gegenüber Erfolgen und Misserfolgen des Jungen nicht jenes Ausmass und jene Qualität besitzen, die die Entwicklung einer den schulischen Ansprüchen genügenden Leistungsmotivation gewährleisten könnten[178].

Eine weitere Beeinträchtigung von Ingos Leistungsvermögen könnte durch die häufigen Konflikte und Spannungen in der Familie gegeben sein. Die von der übergrossen Härte des Vaters und von dessen heftigen Auseinandersetzungen mit der Mutter ausgelösten Ängste und Probleme des Jungen dürften sich auch im Schulunterricht immer wieder ins Bewusstsein Ingos drängen und ein konzentriertes, zielstrebiges Arbeiten verhindern. Durch das Ausbleiben von Erfolg und Anerkennung werden vermutlich noch jene Zirkelprozesse in Gang gesetzt, die über eine Verstärkung der Angst und Unsicherheit Ingos eine weitere Verschlechterung der Leistungen bewirken und schliesslich zu Leistungsverdrossenheit und Resignation des Jungen führen können. Die Tatsache, dass Ingo zuweilen auf vom Lehrer nicht geforderte Aufgaben ausweicht und öfters die Mitarbeit ganz verweigert, scheint eine Bestätigung für das Vorhandensein von Leistungsunlust aber auch für das Bestreben des Jungen zu sein, weitere Misserfolge zu vermeiden.

Ingos Diebstähle

Neben dem Fehlen von Scham-, Schuld- und Reuegefühlen nach den Diebereien deuten die Häufigkeit der Vorfälle und das Umsetzen des entwendeten Geldes in Süssigkeiten darauf hin, dass es sich beim Stehlen des Jungen um ein Verwahrlosungssymptom handelt[179]. Auch wenn Ingo in der Auseinandersetzung mit dem Rektor mit einem Possessivpronomen zu erkennen gibt, dass er sich als Eigentümer des Geldes betrachtet, darf man daraus wohl nicht auf ein unentwickeltes Verständnis des Eigentumsbegriffes schliessen. Die hartnäckigen Versuche des Jungen, das Entwenden des Geldes zu leugnen, dürften hinreichend bestätigen, dass ein Unrechtbewusstsein nach der Tat vorhanden war, die Bezeichnung "Diebstahl" also zutreffend ist.

Was die Motive des Stehlens betrifft, so dürfte aufgrund der Tatsache, dass Ingo mit dem gestohlenen Geld Süssigkeiten ausschliesslich für den eigenen Bedarf kaufte, vor allem ein unbefriedigtes Bedürfnis nach Anerkennung und affektiver Zuneigung in Frage kommen. Diese Erklärung scheint plausibel, wenn man an das gestörte Verhältnis des Jungen insbesondere zu seinem Vater, aber auch an die Ingo gegenüber geäusserte ablehnende und gleichgültige Haltung der Mitschüler denkt. Inwieweit bei den Diebstählen Rachemotive mit hereingespielt haben, wird man nur schwer entscheiden können. Immerhin ist denkbar, dass der Junge auch in den Diebstählen indirekt und mehr oder weniger bewusst seine feindseligen und aggressiven Tendenzen gegenüber seiner Umwelt zum Ausdruck bringt.

Pädagogische Möglichkeiten der Schule

Aufgrund der Analyse der problematischen Situation Ingos scheinen im Hinblick auf einen Abbau seiner Verhaltensstörungen folgende Erziehungsziele besonders wichtig: Der Abbau

der Ängste und Unsicherheiten des Jungen, die Stützung seines Selbstbewusstseins, die Stärkung seiner Leistungsmotivation, die Erweiterung und Differenzierung seiner Verhaltens- und Kommunikationsformen und schliesslich die Modifikation der Einstellung der Mitschüler gegenüber Ingo.

Was die Verminderung der Ängste und Unsicherheiten des Jungen betrifft, ein Ziel, das im übrigen über die Verwirklichung der anderen genannten Zielvorstellungen angestrebt werden kann, so scheinen die Möglichkeiten der Schule nur begrenzt. Dies wird in der Hauptsache wohl auf die geringen Aussichten zurückzuführen sein, Ingos Eltern, vor allem aber seinen Vater, zu einer Änderung der Einstellungen gegenüber ihrem Kind zu bewegen. In der Unterredung mit Rektor,Bürgermeister und Sozialarbeiterin zeigte der Vater des Jungen so viel Uneinsichtigkeit und mangelndes Verständnis, dass man nicht nur seine Bereitschaft sondern auch seine Fähigkeit ernsthaft bezweifeln muss, Drohungen und Aggressionen gegenüber den übrigen Familienmitgliedern einzustellen und damit einen wesentlichen Ursachenfaktor von Ingos Angst auszuschalten. Auch von der Mutter wird man entscheidende Impulse zu einer Änderung der häuslichen Situation nicht erwarten können, da ihre Resignation und ihre Furcht vor Aggressionen des Ehemanns schon zu stark ausgeprägt sein dürften.

Die der Schule verbleibenden Möglichkeiten scheinen vor allem darin zu liegen, Ingo im Bereich seines Leistungs- und Sozialverhaltens zu mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein zu verhelfen. Um uns zunächst auf den Leistungssektor zu beschränken: Ingo sollte soweit wie möglich aus frustrierenden Situationen herausgehalten werden. Das würde bedeuten, dass der Lehrer von Drohungen und Strafen absehen aber auch Wettbewerbssituationen im Unterricht vermeiden sollte, da derartige Massnahmen die Unzulänglichkeiten im Leistungsverhalten des Jungen herausstellen und seine aggressiven Tendenzen erhöhen würden. Günstig wäre es, wenn der Lehrer bei länger andauernden Aufgaben den Jungen mit aufmunternden Worten

und konkreten Hilfen zum Durchhalten anspornen würde, sobald ein Nachlassen des Konzentrationsvermögens den Erfolg von Ingos Arbeit in Frage zu stellen droht. Darüberhinaus könnte das Leistungsverhalten des Jungen verbessert werden, wenn man ihm das Einüben von Techniken zielgerichteten Arbeitens und Lernens ermöglichte. Sinnvoll und erfolgversprechend scheinen solche Hilfen aber nur dann, wenn sie gleichzeitig von Massnahmen zur Steigerung von Ingos Leistungsmotivation und Leistungsbewusstsein begleitet werden.

Auf das Leistungsverhalten bezogene Ängste und Unsicherheiten manifestieren sich bei Ingo vor allem im Ausweichen auf nicht geforderte Tätigkeiten und im Verweigern der Mitarbeit. Man kann daraus schliessen, dass die Furcht des Jungen vor Misserfolg ein Ausmass angenommen hat, das auf sein Leistungsvermögen nicht mehr motivierend, sondern hemmend wirkt. Da vorauszusetzen ist, dass bei Ingo wichtige Variablen der Lernmotivierung, wie etwa das Bedürfnis nach Zustimmung oder das Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung, ausreichend stark ausgeprägt sind, scheint eine Erfolgszuversicht bei dem Jungen am ehesten dadurch erreichbar, dass man die schulischen Aufgaben zunächst so auf seine Leistungen und sein Durchhaltevermögen abstimmt, dass Erfolge wahrscheinlicher sind als Misserfolge[180]. Eine weitere Erhöhung der Leistungsmotivation dürfte man erreichen, wenn man bei der Aufgabenstellung auch die Interessenlage Ingos und den Neuigkeitsgehalt des zu behandelnden Unterrichtsgegenstandes beachtet[181]. Ausserdem könnten Arbeitsbereiche, in denen der Junge gegenüber den Mitschülern konkurrenzfähig ist, im Hinblick etwa auf die Vergabe von Sonderaufgaben, verstärkt berücksichtigt werden.

Die sich einstellenden Erfolge müssten zumindest vom Lehrer gebührend beachtet und gewürdigt werden, unter Umständen wäre es sogar günstiger, sie in einer nicht zu auffälligen Weise der Klasse zur Kenntnis zu bringen. Misserfolge sollten

vor allem zu Beginn der Bemühungen mit dem Hinweis auf schon vollbrachte Leistungen bagatellisiert oder neutralisiert werden. Zudem sollte der Lehrer dem Jungen gegenüber klar zum Ausdruck bringen, dass er weiterhin von dessen Leistungsvermögen überzeugt ist. Auf der Basis eines mit den genannten Massnahmen ausreichend entwickelten Leistungsbewusstseins könnten die Arbeitsanforderungen an Ingo allmählich erhöht werden.

Auch im Hinblick auf angstfreie und befriedigende soziale Beziehungen Ingos zu seiner Umwelt sind Hilfen durch die Schule möglich. Einen wesentlichen Beitrag zur Erreichung dieses Zieles kann der Lehrer leisten, wenn er den Jungen akzeptiert und seinen Schwierigkeiten wohlwollendes Verständnis entgegenbringt. Eine in dieser Weise beständige Haltung des Lehrers könnte für den Jungen nicht nur hinsichtlich des Abbaus von Angst und der Entwicklung einer Vertrauensbasis förderlich sein, sie wäre auch eine günstige Voraussetzung für Identifikationsprozesse, in denen Ingo Einstellungen und Verhaltensweisen des Lehrers übernehmen könnte[182].

Als einen weiteren wichtigen Schritt auf dem Wege zu einer besseren sozialen Integration des Jungen in die Klasse wird man die Änderung oder Beseitigung von im Kreise der Mitschüler vorhandenen negativen Einstellungen gegenüber Ingo bezeichnen müssen. Dies zu erreichen setzt Kenntnisse und Einsichten der Kinder darüber voraus, was gruppendynamische Prozesse sind,und welchen Regeln sie unterliegen, was Gruppenstars und soziale Aussenseiter sind, warum sie es sind, und wie ihre Positionen veränderbar sind. Ein Rollenspiel, in dem etwa ein gut in die Klasse integriertes Kind die Rolle eines Schülers spielt, der von seinen Mitschülern gemieden und abgelehnt wird, scheint aus folgenden Gründen zu einer wenigstens teilweisen Verwirklichung der genannten Intentionen geeignet[183]: Einmal könnten die verschiedenen Inhaber der Aussenseiterrolle relativ unbefangen ihre im Spiel gemachten Erfahrungen an ihre Mitschüler weitervermitteln.

Weiter könnte das Spiel die Kinder zu einem besseren Verständnis jener psychischen Prozesse führen, welche mögliche Interaktionen zwischen Diskriminierenden und Diskriminierten überlagern. Erwähnt seien in diesem Zusammenhang etwa Zirkelprozesse, die in Gang kommen können, wenn ablehnendes Verhalten auf der einen Seite Angst und aggressive Angstabwehr auf der anderen Seite auslöst, und diese Aggressionen wiederum mit verstärkter Ablehnung durch die erste Partei beantwortet werden. Im Zurück-gehen von diesen sozialpsychologischen Gesetzlichkeiten auf die eigenen Erfahrungen in der Klasse dürfte es den Kindern möglich werden, das aussergewöhnliche Verhalten Ingos rational zu begründen und die Fragwürdigkeit ihres eigenen, bisher unreflektierten Verhaltens gegenüber dem Jungen zu erkennen. Aufgrund dieser Einsichten und Erkenntnisse sollten nicht nur die Akteure der Aussenseiterrolle, sondern auch die meisten anderen Schüler in der Lage sein, ihre Einstellungen gegenüber Ingo zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Für den Jungen selbst könnten die Bewältigungstechniken, auf die die Akteure in der Rolle des diskriminierten Kindes zurückgreifen oder die die Klasse in eingehender Beratung entwickelt, Vorbildcharakter erhalten und möglicherweise eine Differenzierung seiner reaktiven Verhaltensformen bewirken.

Der Lehrer müsste nun dafür sorgen, dass sich das wachsende Verständnis der Mitschüler für Ingo auch in einer Erweiterung und Intensivierung gegenseitiger Kontakte und Beziehungen niederschlägt. Als eine diesen Intentionen sehr entgegenkommende Unterrichtsform gilt der Gruppenunterricht[184]. Durch die Übernahme verschiedener in der Gruppe auffallender Rollen könnte der Junge weitere soziale Verhaltensweisen einüben. Schliesslich dürfte durch die erhöhte Interaktionsfrequenz in der Gruppe sowohl bei Ingo als auch bei den übrigen Gruppenmitgliedern ein besseres Verständnis für die Probleme des anderen, eine grössere Kontakt- und Kooperationsbereitschaft, vielleicht sogar gegenseitige Zuneigung zu erreichen sein.

3. Peter

Die Auffälligkeiten des Jungen

Herr D., ein junger Volksschullehrer, der seinen Dienst jedoch an einer Sonderschule für Lernbehinderte versieht, kommt mit Peter, einem kräftigen, dreizehnjährigen Jungen, nicht mehr zurecht. Die Verhaltensschwierigkeiten des Jungen haben ein Ausmass angenommen, das auch die Kollegen des Lehrers ratlos macht und sie in einer Konferenz übereinkommen lässt, Peter für zwei Wochen vom Unterricht auszuschliessen. Der Beschluss wird allein mit der Notwendigkeit begründet, die Mitschüler vor der "sittlichen und körperlichen Gefährdung" durch den Jungen wenigstens eine Zeitlang zu schützen, denn die Lehrer sind davon überzeugt, dass Peter mit dieser Massnahme nicht geholfen ist, und er in der freien Zeit eher verstärkt auffällig wird.

Die Befürchtungen der Lehrer scheinen begründet. Seit seinem 8. Lebensjahr wurden Peter 33 Diebstähle bzw. Einbruchsdiebstähle, die er zum Teil mit einem seiner zwölfjährigen Zwillingsbrüder durchführte, polizeilich nachgewiesen. Einige Beispiele jüngeren Datums sollen das belegen: Im Freibad seines Wohnortes stiehlt der Junge 20 DM aus einer Badetasche, kauft sich dafür Süssigkeiten und beschenkt andere Kinder. Seinem Lehrer entwendet er im Umkleideraum der Turnhalle 18 DM und eine Schachtel Zigaretten. Einem achtjährigen Kind entreisst er auf der Strasse die Einkaufstasche, entnimmt dem darin liegenden Geldbeutel 2,50 DM und kauft sich dafür Süssigkeiten. Aus einer Aktentasche, die im Führerhaus eines für wenige Augenblicke unverschlossen abgestellten Lastkraftwagens liegt, entwendet Peter 120 DM. Mit seinem Bruder, der dabei "Schmiere gestanden" hat, verbraucht er einen Teil des Geldes in einer Gaststätte für Essen und Getränke. Vom Restbetrag kauft er Süssigkeiten, die er teilweise auch an seine Mitschüler verschenkt. In mehreren Fällen bricht der Junge

Autos auf, um daraus vornehmlich Zigaretten zu entwenden, die er selbst raucht. Einer Frau, die ihren Eierkorb mit dem darin befindlichen Geldbeutel nur kurze Zeit vor einem Gebäude abstellt, stiehlt er 60 DM und verwendet dieses Geld anschliessend für Esswaren und Süssigkeiten. Bei einem Einbruch in ein vereinseigenes Haus entwendet er zusammen mit seinem Bruder Lebensmittel, Getränke, Süsswaren und Zigaretten. Mit einem gestohlenen Moped, dessen Kennzeichen er entfernt, fährt Peter einen Nachmittag lang spazieren. Bei seiner Vernehmung durch die Polizei gibt er an, das Moped gefunden zu haben. Schliesslich bricht er in ein Wohnhaus ein, zerschlägt dort mutwillig fünf Fensterscheiben und entwendet mehrere Flaschen alkoholischer Getränke.

Dem Polizeibeamten, der die Eigentumsdelikte Peters aufzuklären hat, fällt auf, dass sich der Junge bei seinen Diebstählen nicht allzusehr um das Risiko kümmert, eventuell erwischt zu werden. Bei den Vernehmungen gibt Peter seine Vergehen meist nach kurzem Widerstand und plumpen Versuchen, sich herauszureden, zu. Dabei zeigt er weder Anzeichen von Furcht noch von Scham oder Reue. Nach den Gründen für seine Diebereien gefragt, äussert Peter einmal: "Was soll ich machen, wenn ich etwas sehe, was ich stehlen könnte, muss ich es mitnehmen."

In der Schule fällt Peter vor allem durch seine ständige Aggressivität auf. Dabei kann er Mitschüler mit einer Nadel stechen oder einem Mädchen mit einer Schere Haare abschneiden. Seine in vielen Prügeleien erprobte Schlagkraft nützt er bisweilen dazu, von körperlich schwächeren Schülern Geld oder Süssigkeiten zu erpressen. Auch vor Auseinandersetzungen mit dem Lehrer scheut der Junge nicht zurück. So beginnt er eines Tages -unfähig, sich auf seine Schularbeit zu konzentrieren- unruhig im Schulzimmer herumzugehen, mit seinen Klassenkameraden zu reden und sie durch Sticheln, Stossen und Zwicken zu belästigen. Einigen wirft er, um sie zu

provozieren, ihr Arbeitsmaterial vom Tisch, anderen nimmt er ein Buch, ein Heft oder das Schreibzeug weg und beschädigt es. Als sich ein Mitschüler zur Wehr setzt, wird er von Peter sofort geschlagen. Die Versuche des Lehrers, die Streitenden zu trennen und zur Ordnung aufzurufen, beantwortet der Junge mit üblen Schimpfworten und Verbalinjurien, wobei er neben Äusserungen wie "blöder Idiot" und "sowas will Lehrer sein" eine Reihe besonders obszöner analer und genitaler Vulgärausdrücke benützt.

In einem anderen Fall bittet Herr D. den Jungen, zu unterlassen, während des Unterrichts Wasser mit einer Wasserspritze zu versprühen. Da sich Peter weigert, droht der Lehrer, ihm die Spritze wegzunehmen. Darauf antwortet der Junge, dass er das doch sehen wolle. Herr D. wiederum entgegnet, indem er auf Peter zugeht, er lasse es auf einen Streit ankommen. Als der Junge wegrennt und das Schulzimmer verlassen will, lenkt der Lehrer mit der Bemerkung ein, dass er nicht hinter jedem Schüler herlaufe. Im Gefühl, Erfolg gehabt zu haben, beruhigt sich Peter schnell wieder.

Zu einer weiteren Kontroverse kommt es, als der Junge ein Blatt Papier in kleinste Stücke zerreisst, diese demonstrativ auf den Boden streut und sich der Weisung des Lehrers widersetzt, die Schnipsel nach Schulschluss wieder aufzusammeln. Herr D. entlässt daraufhin die anderen Schüler, schliesst die Schulzimmertür, eine Doppeltür, von innen ab, setzt sich an seinen Schreibtisch und wartet auf eine Reaktion Peters. Der Junge weigert sich ungefähr eine Stunde lang, die Papierschnipsel zu entfernen, dann rennt er plötzlich zur Tür, reisst den Hebel der Verriegelung nach oben und wirft sich mit aller Macht gegen die Tür, deren Schloss dabei teilweise aus seiner Holzeinfassung gerissen wird. Voll Zorn über seine misslungene Aktion beantwortet Peter die Vorhaltungen des Lehrers und dessen Hinweise auf eine kostspielige Reparatur der Tür mit der Bemerkung, dies sei ihm völlig gleichgültig. Im Fortgang der Auseinandersetzung

lässt sich Herr D. auch durch Klagen des Jungen, er befürchte eine Tracht Prügel, wenn er zu spät nach Hause komme, nicht umstimmen. Der Lehrer bietet Peter aber an, ihn mit dem Auto heimzubringen und den Eltern den Grund der Verspätung zu erklären. Nach der Entgegnung, dass ihm das gerade noch fehlen würde, beginnt der Junge seinen Widerstand aufzugeben und schimpfend und weinend zugleich das Papier aufzusammeln.

Besonders aggressiv reagiert Peter schon auf geringste Anzeichen von Leistungsversagen. Beispielsweise kann er Versuche des Lehrers, ihn zu korrigieren, ihm zu helfen oder ihm einen Hinweis etwa auf einen Rechenfehler zu geben, damit beantworten, dass er sein Heft oder sein Buch unter lautstarkem Schimpfen auf den Boden wirft. Häufig gibt er Herrn D. auch zu verstehen, dass er nicht daran denke, eine geforderte Aufgabe zu lösen. Bemühungen des Lehrers, den Jungen dennoch zur Arbeit zu bewegen, scheitern meistens. So lässt sich Peter eines Tages auch durch Einwände des Lehrers nicht beirren, während des Unterrichts Nüsse zu knacken. Als ihm Herr D. mit sanftem Nachdruck die Schulmappe in die Hand drückt, damit er vom Nüsseknacken ablasse und endlich zu arbeiten beginne, verlässt der Junge unter Wutäusserungen ("nicht einmal d a s darf man") und Türknallen das Schulzimmer. Möglich ist in solchen Situationen aber auch, dass sich Peter trotzend in eine Ecke des Zimmers zurückzieht und nicht mehr ansprechbar ist.

Angesichts der Arbeitsunwilligkeit des Jungen resigniert der Lehrer weitgehend. Um zu vermeiden, dass Peter, der nie länger als 15 Minuten bei einer Arbeit bleibt und bei Misserfolgen sofort aufgibt, im Unterricht schon frühzeitig zu stören beginnt, hat der Lehrer nichts dagegen, wenn der Junge etwa Comics liest, weil ihn die Besprechung eines Lesestücks langweilt. Herr D.: "Ich bin schon froh, wenn der Junge ruhig ist." Fehlende Hausaufgaben beanstandet der

Lehrer auch nicht mehr, seit er weiss, dass die Eltern nicht in der Lage sind, sich darum zu kümmern. In den Fächern Deutsch und Rechnen schliesslich werden die Leistungen Peters, der bei einem Intelligenztest mit dem HAWIK einen IQ von 85 erreicht, mit ungenügend benotet[185].

Wie häufig der Junge unentschuldigt dem Unterricht fernbleibt, geht aus einer Aufstellung des Lehrers hervor, in der einmal in einem Zeitraum von 3 Wochen 24 von 66 Schulstunden als versäumt registriert sind. Herr D. bemerkt dazu, dass "Peter kommt und geht, wie es ihm passt". Neben tagelangem Schulschwänzen fällt vor allem stundenweises Fehlen ins Gewicht. Schon morgens sind Verspätungen bis zu einer Stunde keine Seltenheit. Auch die Schulpausen kann der Junge bis zu 45 Minuten ausdehnen, um irgendwo ein paar Zigaretten zu rauchen. Schliesslich kommt es immer wieder vor, dass Peter auch während des Unterrichts für mehr oder weniger lange Zeit das Klassenzimmer verlässt; einmal klettert er sogar durch ein Fenster des im ersten Stockwerk gelegenen Zimmers auf ein angrenzendes Dach.

Dass die Mitschüler des Jungen sein Fehlen nicht ungern sehen, kann man spontan geäusserten Kommentaren wie "ist das schön, dass der nicht mehr da ist", "endlich kann man mal in Ruhe arbeiten" oder "so dumm, jetzt kommt er wieder" entnehmen. Auch ein Soziogramm, bei dem Peter von 15 Mitschülern 3 negative und 1 positive Wahlen erhält, verdeutlicht den Grad seiner Unbeliebtheit in der Klasse[186].

Disziplinarische Massnahmen des Lehrers wie Strafarbeiten und Nachsitzen bleiben völlig wirkungslos, da sich der Junge ihnen regelmässig entzieht. Drohungen und Ermahnungen zeigen ebensowenig Erfolg wie mehrere Vorsprachen bei den Eltern des Jungen, die den Lehrer nur davon überzeugen, dass sich der Vater so gut wie nicht um Erziehungsfragen kümmert, und die Mutter ausserstande ist, in irgendeiner Weise auf Peter Einfluss zu nehmen. Im Hinblick auf eine Besserung

seiner Verhaltensstörungen erhält der Junge nach Ansicht des Lehrers weder in der Familie noch in der Sonderschule für Lernbehinderte die geeigneten erzieherischen Impulse.

Peters Zuhause

Obwohl Peter weiss, dass er nichts mehr zu essen erhält, wenn er zu spät nach Hause kommt, treibt er sich häufig bis spät in die Nacht auf der Strasse herum. Erst wenn er sicher sein kann, dass der Vater schon zu Bett gegangen ist, wagt der Junge heimzugehen und sich in seinem Zimmer, das er mit 7 Geschwistern teilen muss, schlafen zu legen. Peters Furcht scheint berechtigt, denn immer wieder wird er von seinem Vater aus nichtigem Anlass mit grosser Brutalität geschlagen. Nicht selten ist es aber auch die Mutter, die den Vater veranlasst, Peter körperlich zu strafen. Zwar bemüht sie sich einerseits immer wieder, ihre Kinder in Schutz zu nehmen, wenn diese den Schlägen des Vaters hilflos ausgesetzt sind, -häufig genug wird sie deswegen auch selbst von ihrem Mann geschlagen- andererseits ist Peters Mutter oft nicht in der Lage, sich ohne die Brachialgewalt ihres Mannes vor allem gegenüber ihren älteren Kindern zu behaupten. Dann sucht der Vater nach Feierabend bei den Kindern durchzusetzen, was die Mutter tagsüber nicht zu erreichen vermochte.

Obwohl zwei Geschwister Peters das Elternhaus schon verlassen haben -ein 17-jähriger Bruder ist in einem Heim untergebracht, eine 19-jährige Schwester hat geheiratet- wird die Mutter von ihrer Aufgabe, die verbliebenen 9 Kinder im Alter von 2 - 20 Jahren zu betreuen und zu erziehen, noch stark überfordert. Nach den Aussagen der Fürsorgerin ist sie psychisch so erschöpft, so nervös und überreizt, dass sie ihre Kinder nur noch anschreit, ihnen ständig mit dem Vater droht und sie schon aus geringem Anlass körperlich züchtigt. In Gesprächen mit der Sozialarbeiterin beklagt

sich die Mutter immer wieder über die Schwierigkeiten, die sie mit Peter habe, aber auch über das Verhalten ihres Mannes. Der Junge liesse sich nichts mehr sagen, er treibe sich nur noch draussen herum und komme oft nicht einmal zum Essen nach Hause. Ständig kämen Leute zu ihr, um Ersatzansprüche anzumelden für Schäden, die Peter angerichtet habe. Dafür könne sie aber nicht aufkommen, da sie von dem Einkommen, das ihr Mann als Metallarbeiter hat, nur sehr wenig erhalte. Für sich selbst verbrauche ihr Mann dagegen bei Gaststättenbesuchen an manchen Wochenenden bis zu 200 DM. Ihre Vorhaltungen ihm gegenüber, nicht so viel Geld für Alkohol auszugeben, würden nichts nützen. So müsse sie Schulden machen und könne auch die Miete für die 3-Zimmer-Sozialwohnung, um deren Bezahlung sich ihr Mann nicht kümmere, nicht aufbringen. Trotz allem komme ihr Mann immer wieder betrunken nach Hause.

Die Analyse von Peters Verhaltensstörungen

Bei der Klärung der Hintergründe von Peters Verhaltensschwierigkeiten scheint es sinnvoll, zunächst dem Stehlen, den Aggressionen, dem Leistungsversagen sowie dem Schuleschwänzen besondere Beachtung zu schenken, da es sich hier wohl um die gravierendsten Verwahrlosungssymptome des Jungen handeln dürfte.

Was das Stehlen betrifft, so könnte man -im Hinblick auf das Alter des Jungen- seine Delikte als vorübergehende Entgleisungen werten und ihre Ursachen in einer durch die beginnende Pubertät bedingten Zunahme psychischer Konfliktsituationen sehen. Mehrere Gründe sprechen jedoch dafür, das Stehlen Peters als ernstere Verhaltensstörung zu betrachten und dessen Motive vor allem in den gespannten und belastenden innerfamiliären Beziehungen und daraus resultierenden psychischen und sozialen Fehlentwicklungen des Jungen zu suchen. Allein

die Tatsache, dass Peter schon mit 8 Jahren durch Eigentumsdelikte auffällig wurde, weist darauf hin, dass die entscheidenden Bedingungsfaktoren in der früheren Kindheit des Jungen zu lokalisieren sind. Man wird aber nicht ausschliessen können, dass Entwicklungsvorgänge in der Pubertät auf das Stehlen des Jungen Einfluss nehmen und etwa auf dem Wege einer Intensivierung der dieser Verhaltensstörung zugrunde liegenden psychischen Dynamik eine Verschärfung der Symptomatik hervorrufen. Dies dürfte in gleicher Weise auch für die anderen abweichenden Verhaltensformen Peters zutreffen.

Im Zusammenhang mit fast allen Diebstählen des Jungen spielen Esswaren und Süssigkeiten eine Rolle. Das lässt darauf schliessen, dass das Handeln Peters weitgehend durch affektive Entbehrungen motiviert ist[187]. In der Tat deuten mehrere Anzeichen auf ein unbefriedigtes Bedürfnis des Jungen nach emotionaler Zuwendung hin. So scheinen die Beziehungen zwischen Peter und seinem Vater vor allem durch die väterlichen Aggressionen stark belastet. Die Furcht vor dem Vater zeigt sich nicht nur im nächtlichen Ausbleiben Peters, sie scheint auch in seiner Darstellung der "Familie in Tieren" zum Ausdruck zu kommen, in der der Vater als ein zur Drohhaltung aufgerichteter Bär abgebildet wird[188]. Auch von der Mutter, deren Kräfte durch das gespannte Verhältnis zu ihrem Mann und durch die Versorgung ihrer zahlreichen Kinder offenbar völlig absorbiert werden, dürfte der Junge nicht die nötige emotionale Zuwendung erfahren haben. Die Klagen der Mutter über das Verhalten Peters lassen zudem vermuten, dass seine Schwierigkeiten mit verstärktem Affektentzug beantwortet werden. Geht man schliesslich von seinen durch zahlreiche Auseinandersetzungen belasteten Beziehungen zu Lehrer und Mitschülern aus, dann scheinen dem Jungen auch in der Schule Zuwendung und Anerkennung versagt zu bleiben.

Versteht man das Stehlen als einen Versuch, Defizite affektiver Zuwendung zu kompensieren, so kann man aus der Häufigkeit von Peters Diebstählen schliessen, dass unbefriedigte Zärtlichkeits- und Kontaktbedürfnisse eine nicht unbedeutende Rolle in der Persönlichkeitsdynamik des Jungen spielen. Die Tatsache, dass Peter von entwendetem Geld erworbene Süssigkeiten an seine Mitschüler verschenkt, scheint diese Annahme zu bestätigen. Die hohe Frequenz der Eigentumsdelikte lässt zudem vermuten, dass es sich bei dem Stehlen um eine schon relativ verfestigte Verhaltensform des Jungen handelt. Die Art, in der Peter günstige Augenblicke zum Diebstahl nützt, das Fehlen einer Vorausplanung und das Ausseracht-lassen differenzierter Vorsichtsmassnahmen vermitteln ebenfalls den Eindruck, als ob der Junge beim Stehlen starken Bedürfnisimpulsen gehorche. Der Begründung seiner Delikte vor der Polizei ("was soll ich machen, wenn ich etwas sehe, was ich stehlen könnte, muss ich es mitnehmen") kann man entnehmen, dass Peter den Zwang dieser Bedürfnisse zwar empfindet, ihm aber hilflos gegenübersteht. Die Spontanität, mit der der Junge stiehlt, mag aber auch auf eine mangelhafte Versuchungstoleranz gegenüber günstigen Gelegenheiten zum Diebstahl zurückzuführen sein. Eine geringe Widerstandsfähigkeit gegenüber Versuchungen wiederum dürfte mit einer mangelhaften moralischen Entscheidungsfähigkeit des Jungen zusammenhängen. Dass man bei Peter eine unvollkommene Gewissensbildung voraussetzen kann, darauf deutet vor allem das Fehlen von Scham-, Schuld- und Reuegefühlen nach der Entdeckung seiner Diebstähle hin.

Peters auffällige Aggressivität

Ein wichtiger Grund für die übersteigerte Aggressivität Peters dürfte die Angst erregende Härte und Brutalität des Vaters sein. Mit dieser Angst versucht der Junge einmal dadurch fertig zu werden, dass er Konfrontationen mit dem

Vater nach Möglichkeit vermeidet. Zum andern scheinen auch die Aggressionen ein Mittel für Peter zu sein, seine Angst zu bewältigen. Die Vermutung, dass in den heftigen verbalen Angriffen und dem offenen Widerstand gegen den Lehrer jene Hass- und Rachegefühle manifest werden, die der Junge gegenüber seinem Vater nicht zu äussern wagt, wird nicht allzu abwegig sein. Man wird auch nicht ausschliessen können, dass Peter aus dem erfolgreichen Durchstehen von Kontroversen mit dem Lehrer, der als Autoritätsperson gleichsam an die Stelle des Vaters tritt, immer wieder angstmindernde Gefühle der Genugtuung und Sicherheit erwachsen. Eine ähnliche Funktion wird man den Aggressionen des Jungen gegen seine Mitschüler zuschreiben müssen. Auch sie dürften bis zu einem gewissen Grade Ausdruck einer Verschiebung des Konflikts mit dem Vater, mithin ein Mittel der Angstabwehr sein.

Nun sollte man nicht vergessen, dass bei Peter starke affektive Entbehrungen und -daraus resultierend- ein grosses Bedürfnis nach Zuwendung, Kontakt und Anerkennung vorausgesetzt werden können. In diesem Zusammenhang ist zu fragen, ob die Aggressionen des Jungen nicht auch eine Form der Kontaktsuche oder der Kontaktaufnahme sein könnten[189]. Wenn Peter etwa seine Mitschüler provoziert, wenn er sie zwickt oder stösst, wenn er ihnen Schulutensilien wegnimmt oder diese vom Tisch wischt, hat man den Eindruck, dass seinem Handeln nicht so sehr feindselige Absichten als vielmehr Kontaktbedürfnisse zugrunde liegen. Die Möglichkeit dieser Handlungsmotivation betont auch R.Mandel, der "aggressive Handlungen wie Quälen, Stupfen, Zwicken, Ohrenpicken, Schlagen en passant und andere" als "motorische Entäusserungen" versteht, "die von relativ schwachen feindseligen Tendenzen getragen sind, dafür aber ein stärkeres Bedürfnis nach Körpernähe, nach Kontaktbestätigung zum Ausdruck bringen"[190].

Das Überwiegen aggressiver und provokativer Formen im Kontaktverhalten dürfte einmal auf Peters begrenztes Repertoire

an sozialen Verhaltensformen, letztlich also auf die wenig differenzierten und häufig aggressiven Verhaltensvorbilder seiner Eltern zurückzuführen sein. Zum andern darf man annehmen, dass auch die frustrierenden Sozialerfahrungen des Jungen, die u.a. auf seiner mangelnden sozialen Sensibilität beruhen, sein Kontaktverhalten mitbestimmen. So kann man, sofern man davon ausgeht, dass aus der Distanzierung und Zurückweisung durch die meisten seiner Mitschüler bei Peter Aggressionstendenzen entstehen, diese als ein weiteres Moment werten, das den Jungen in seinen aggressiven Formen der Kontaktaufnahme bestärkt hat. Zur weitgehenden Fixiertheit Peters auf aggressives Kontaktverhalten könnte auch seine Erfahrung beigetragen haben, dass Aggressionen in den meisten Fällen nicht nur ein Aufbrechen der Gleichgültigkeit und Distanziertheit der Mitschüler ermöglichen, sondern dass nach aggressivem Verhalten mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Kontaktbestätigung der Interaktionspartner zumeist wohl in der Form aggressiver Reaktionen zu erwarten ist. Ein letzter Ursachenfaktor von Peters aggressivem Kontaktverhalten liegt möglicherweise in einer gewissen Handlungssicherheit, die der Junge einerseits aus der erwähnten hohen Wahrscheinlichkeit aggressiver Reaktionen des Partners, mit anderen Worten aus dem relativ geringen Risiko unerwarteter, d.h. Unsicherheit erzeugender Reaktionen beziehen kann, die er andererseits aber auch aus der Tatsache zu gewinnen vermag, dass aggressiv reagierende Mitschüler gerade jene Verhaltensformen äussern, die ihm von Hause aus vertraut sind und die zu beantworten er gelernt hat.

Peters Leistungsversagen

Geht man davon aus, dass von einem Schüler mit einem IQ von 85 in einer Sonderschule in der Regel ausreichende Schulleistungen zu erwarten sind, dann ist man zunächst

geneigt, den im Verhältnis zu seiner Leistungsschwäche hohen Intelligenzquotienten des Jungen als einen möglichen Bedingungsfaktor seines Schulversagens auszuschliessen. Berücksichtigt man aber, dass Peter, den man mit einem IQ von 85 wohl als unterbegabt bezeichnen muss[191], zunächst die Normalschule besuchte, so scheinen Zusammenhänge zwischen seinen -an den Anforderungen dieser Schule gemessen- ungünstigen Leistungsvoraussetzungen und seinen ungenügenden Arbeitsergebnissen denkbar. Es ist anzunehmen, dass diese Unterbegabung, die man zu einem Teil auch auf mangelnde Anregung und Förderung durch die Eltern zurückführen muss, mit ein Grund dafür gewesen ist, dass Peters Schulleistungen in der Normalschule nicht genügten und ständige Misserfolge die Entwicklung einer Leistungsunlust begünstigten. So stellt sich die Frage, warum es der Sonderschule nicht gelungen ist, Peters Schwierigkeiten im Lern- und Leistungssektor zu verringern oder gar zu beheben.

Gewiss kann man darauf verweisen, dass die unzureichende Leistungsmotivation des Jungen, die durch ungenügende Leistungsanreize und mangelnde Leistungsanerkennung der Eltern, aber auch durch deren passivistische und gegenwartsorientierte Werteinstellung[192] verursacht sein dürfte und die man als wichtige Determinante für Peters geringes Durchhaltevermögen betrachten muss, ein nur schwer zu behebendes Leistungshandicap darstellt. Dennoch ist mit diesem Faktor allein das Leistungsversagen des Jungen nicht zu erklären. Zudem bemüht sich die Sonderschule für Lernbehinderte ja gerade darum, ihren Unterricht auf die besonderen Leistungs- und Lernvoraussetzungen ihrer Schüler abzustimmen. Allerdings muss die Frage offen bleiben, inwieweit diese Abstimmung auch Peters Lehrer gelungen ist, der ja keine sonderpädagogische Ausbildung hatte. So deutet vieles daraufhin, dass die problematischen sozialen Beziehungen des Jungen zu seiner Umwelt und die daraus resultierenden unbefriedigenden Erfahrungen sein Leistungsverhalten entschei-

dend beeinträchtigen. Die zahlreichen ungelösten Konflikte mit seinen Eltern, den Mitschülern und dem Lehrer dürften sich bei Leistungsanforderungen immer wieder ins Bewusstsein des Jungen drängen und ein konzentriertes Arbeiten verhindern. Auch die Statusprobleme, die sich für Peter aus der mangelnden Anerkennung sowie der Diskriminierung durch Lehrer und Mitschüler im Zusammenhang mit seinen ungenügenden Leistungen, seinem aggressiven Verhalten und seinen Diebstählen ergeben, mögen einen grossen Teil seiner psychischen und physischen Spannkraft absorbieren und zum Leistungsversagen des Jungen beitragen.

Peters Schulschwänzen

Peters Schulschwänzen scheint im wesentlichen das Symptom einer tiefgreifenden Schulunlust zu sein, deren Bedingungsfaktoren hier nur noch einmal zusammengefasst werden sollen, weil sie in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit in den vorausgegangenen Ausführungen schon ausführlich erörtert wurden. Die ungünstigen Leistungsvoraussetzungen sowie die wenig differenzierten Verhaltensformen Peters dürften schon zu einem frühen Zeitpunkt seiner Schullaufbahn zu ersten Enttäuschungen und Versagungen sowohl im Leistungssektor als auch im Bereich sozialer Beziehungen geführt haben. Die Unfähigkeit der Schule, sich hinreichend auf die eingeschränkten Fähigkeiten und Möglichkeiten des Jungen einzustellen, und ihn dadurch bei der Überwindung seiner Schwierigkeiten zu unterstützen, muss als ein wichtiger Grund genannt werden für das Andauern von Peters Leistungsversagen und die zunehmenden Spannungen und Konflikte zwischen ihm einerseits sowie den Mitschülern und dem Lehrer andererseits. Die in dieser Situation sich häufenden Enttäuschungen und die sich ständig erneuernden Versagensängste sind sowohl die entscheidenden Faktoren, die vermutlich immer dann, wenn sie die psychische Belastbarkeit des Jungen überschreiten, das Schulschwänzen auslösen.

Pädagogische Möglichkeiten der Schule

Die Bemühungen der Schule sollten sich vor allem auf die Verwirklichung folgender Erziehungsziele konzentrieren: auf die Weckung bzw. Wiederherstellung der Leistungsbereitschaft Peters und auf eine Auflockerung und Umorientierung seiner eingeschliffenen Fehlverhaltensweisen und Reaktionsformen.

Die wichtigste Voraussetzung für das Erreichen dieser Ziele ist zunächst eine Änderung der Einstellung des Lehrers gegenüber dem Jungen. So sollte der Lehrer aus seiner Resignation herausfinden, die sich etwa in seiner Äusserung andeutet, er sei schon froh, wenn der Junge ruhig ist. Der Lehrer sollte auch alle Anstrengungen unterlassen, sich gegenüber Peter mit vordergründigen disziplinären Massnahmen einen Rest von Autorität zu bewahren. Er sollte sich vielmehr um eine Haltung gegenüber dem Jungen bemühen, die sich durch einen Verzicht auf repressive Massnahmen, durch Toleranz gegenüber Peters Aggressionen und durch Verständnis für seine Schwierigkeiten und sein Versagen auszeichnet. Erst auf der Basis einer akzeptierenden Haltung wird es dem Lehrer möglich sein, die Verhaltens- und Leistungsschwierigkeiten des Jungen zu verringern.

Bei der Interdependenz der Qualität schulischer Leistungen und der Qualität sozialer Beziehungen in der Schule scheint es sinnvoll, gleichzeitig sowohl auf dem Leistungssektor als auch im sozialen Bereich Situationen zu schaffen, die die Möglichkeiten von Leistungsversagen und Fehlverhalten weitgehend reduzieren. Der Lehrer müsste dafür sorgen, dass Peter in einer ausgewogen zusammengesetzten kleineren Gruppe innerhalb der Klasse Aufnahme findet. Es sollte weiter gewährleistet sein, dass der Junge in dieser Gruppe mehr Anerkennung als Ablehnung, mehr Erfolg als Misserfolg erfährt. Dies wird nur dann zu realisieren sein, wenn Peter in der Gruppe Aufgaben zugewiesen bekommt, die er lösen und bewältigen kann. Die Leistungsverdrossenheit des Jungen erfordert

überdies eine sorgfältige Abstimmung dieser Aufgaben auf seine individuelle Motivationslage aber auch auf sein geringes Durchhaltevermögen. So sollte es der Lehrer beispielsweise nicht nur dulden, wenn Peter Comics liest, er sollte ihn dazu ermutigen, etwa kurze Inhaltsangaben oder kurze kritische Berichte über das Gelesene zu verfassen, er könnte ihn aber auch auffordern, selbst Bildergeschichten zu ersinnen. Über ein Angebot spannender Kurzgeschichten wäre das Interesse des Jungen möglicherweise auch auf umfangreichere Literatur auszudehnen. Bei der Empfindlichkeit Peters gegenüber Kritik sollte der Lehrer anfangs bei Misserfolgen des Jungen von kritischen Bemerkungen Abstand nehmen und vielmehr mit Ermutigungen zur Überwindung der Widerstände eingreifen.

Auch auf anderen Arbeitsgebieten müsste der Lehrer etwa durch die Bereitstellung geeigneter Arbeitsmittel den Jungen zu Leistungen motivieren. Günstig dürften sich vor allem jene Arbeitsmittel auswirken, die zur Betätigung auffordern, ein selbständiges Arbeiten ermöglichen, eventuell auftretende Fehler korrigieren und Erfolge sofort bestätigen. Mit Arbeitsmitteln, die zusätzlich noch Partner- oder Teamarbeit verlangen, könnte nicht nur eine Steigerung sozialer Interaktionen zwischen Peter und den Mitgliedern seiner Gruppe erzielt werden, auf diesem Wege könnte auch eine Differenzierung des Verhaltensrepertoires des Jungen sowie eine grössere Vertrautheit der Gruppenmitglieder untereinander erreicht und damit eine Grundlage für befriedigende Sozialerfahrungen jedes einzelnen geschaffen werden. Bleiben Kontinuität in der Förderung der Leistungsbereitschaft und ein lerngünstiges Gruppenklima erhalten, dann dürften die Verhaltens- und Leistungsschwierigkeiten des Jungen wenn nicht behoben, so doch entscheidend verringert werden.

III. KAPITEL

Verwahrloste Kinder in der Schulsituation
Eine empirische Untersuchung

1. Untersuchungsmethode

Der folgenden Untersuchung liegen die Beschreibungen der Familien- und Umweltssituationen von 50 "verwahrlosten" Jungen im Alter von 9 - 15 Jahren zugrunde, von denen zur Zeit der Untersuchung 40 eine Volksschule und 10 eine Sonderschule besuchten. Die Unterlagen dieser Fälle wurden aus Jugendamts- und Gerichtsakten, sowie aus Auskünften der Lehrer der betreffenden Kinder zusammengestellt. Bei den Jugendämtern handelt es sich um die Institutionen von 5 Kreisstädten in den Grössenordnungen zwischen 8 000 und 75 000 Einwohnern einschliesslich der dazugehörigen Landbezirke. Die Unterlagen zu den 50 Fällen stellen schon eine Auswahl dar, die aus einem umfangreicheren Untersuchungsmaterial unter der Mithilfe von zwei Fachpsychologen getroffen wurde. Auf diese Weise konnten Grenzfälle, für die der Begriff der Verwahrlosung nicht mehr ganz zutreffend war, weitgehend ausgeschaltet werden.

Nach der Sichtung des Untersuchungsmaterials wurden die Lehrer (28 Frauen und 22 Männer) der ausgewählten Probanden in Interviews nach ihren Erfahrungen im Umgang mit den verwahrlosten Schülern gefragt. Die Fragen des Interviews erstreckten sich u.a. auf folgende Gebiete:

1. Die Auffälligkeiten[193] des Schülers im Bereich des Sozialverhaltens.
2. Die Auffälligkeiten des Schülers im Bereich des Leistungsverhaltens.

3. Die Erziehungsmassnahmen, mit denen der Lehrer den Verhaltensauffälligkeiten des Schülers begegnet.
4. Die Wirksamkeit bzw. Wirkungslosigkeit dieser Massnahmen.
5. Die soziale Integration des verwahrlosten Kindes in die Klasse.
6. Die Problematik der Miteinbeziehung des Elternhauses in die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule.

Die Interviews wurden in der Form eines freien Gesprächs durchgeführt. Um vergleichbare Daten zu erhalten, wurden die Fragen zwar nicht immer im gleichen Wortlaut, jedoch sinngetreu in das Gespräch eingeflochten. Die Antworten wurden, um das Gespräch nicht zu sehr zu stören, stichwortartig notiert. Unmittelbar im Anschluss an das Interview wurden die erhaltenen Daten ausführlicher niedergeschrieben.

Im einzelnen wurden folgende Fragen gestellt:

1. Welche Verhaltensauffälligkeiten[194] zeigt der Schüler während des Unterrichts und in den Pausen?
2. Ist sein Äusseres auffällig?
3. Welche Auffälligkeiten können Sie in Arbeitsweise und Arbeitshaltung des Schülers beobachten?
4. Gehört der Schüler seinen Schulleistungen nach dem 1., 2. oder letzten Drittel der Klasse an?
5. Welche der bisher genannten Auffälligkeiten des Kindes gibt am häufigsten Anlass zu Gegenmassnahmen?
6. Mit welchen pädagogischen Massnahmen sind Sie den Auffälligkeiten des Schülers begegnet?
7. Welche Schwierigkeiten konnten Sie schon beseitigen bzw. bessern und mit welchen Mitteln?
8. Bei welchen Massnahmen zeigte sich der Schüler wenig bzw. überhaupt nicht beeindruckt?
9. Glauben Sie, dass es Mittel gibt, mit denen die Erziehungsschwierigkeiten des Jungen dauerhaft behoben bzw. gebessert werden könnten?

10. Welche Rolle spielt der Junge unter seinen Mitschülern?
11. Wie äussern sich Ablehnung bzw. Anerkennung durch die Mitschüler?
12. Versuchen Sie, die schlechte Position des Schülers innerhalb der Klassengemeinschaft zu verbessern und auf welche Weise?
13. Bestehen bzw. bestanden Kontakte zwischen Elternhaus und Schule?
14. Von welcher Seite ging hierzu die Initiative aus?
15. Versuchten die Eltern, sich in Ihre Erziehungsbemühungen einzumischen und auf welche Weise?
16. Welche Auswirkungen hatte der Kontakt mit dem Elternhaus?

Von den Ergebnissen der Befragung erhoffen wir uns Auskunft einmal über die Situation des verwahrlosten Kindes im sozialen Beziehungsfeld der Schule, zum andern darüber, in welchem Masse diese Situation für den Lehrer zum pädagogischen Problem wird und schliesslich darüber, welche Faktoren das Problemlösungsverhalten des Lehrers bestimmen und welche Rolle dabei sozialpädagogische bzw. sozialpsychologische Erkenntnisse spielen.

Wir sind uns bewusst, dass diese Untersuchung -auch wenn sie Zahlenmaterial zur Verfügung stellt- nur Tendenzen aufzuzeigen vermag, die erst in einer breiter angelegten quantitativen Analyse ihre Bestätigung finden können.

2. Die Auffälligkeiten des verwahrlosten Schülers im Bereich des Sozialverhaltens und im äusseren Erscheinungsbild

a) Sozial auffälliges Verhalten

Durch die erste Frage unseres Interviews nach den Verhaltensauffälligkeiten verwahrloster Schüler im Raum der Schule erhofften wir uns Auskunft über die Verbreitung der einzelnen Verwahrlosungssymptome unter den Schülern. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Antworten, die von den Lehr-

kräften zu dieser Frage abgegeben wurden.

Tabelle 1

Auffälligkeiten im Sozialverhalten

Verhaltensweisen	Anzahl der Schüler, bei denen diese Auffälligkeit beobachtet wurde
Schulschwänzen	35
Aggressivität	34
Stehlen	17
Lügen	15
Völlige Teilnahmslosigkeit	11
Distanzlosigkeit	6
Aussergewöhnliche Hilfsbereitschaft	4
Motorische Unruhe	4
Sexuelle Auffälligkeiten (Onanie)	3

Schulschwänzen

Dem Ergebnis der Befragung zufolge ist bei den 50 verwahrlosten Schülern das Schulschwänzen die am häufigsten beobachtete Verhaltensauffälligkeit.
Betrachtet man das Schulschwänzen als eine Ausweichs- oder Fluchtreaktion des Schülers auf Konflikt- und Versagungssituationen, die sich für ihn aus dem Umgang mit seinem Lehrer und den Mitschülern ergeben[195], wertet man das unerlaubte Fernbleiben von der Schule überdies als ein im Vergleich zu anderen Verwahrlosungssymptomen erst ziemlich spät auftauchendes Merkmal[196], so wird man annehmen können, dass vor allem dem Anteil von Lehrer und Mitschülern an den schulischen Interaktionen hinsichtlich der Ursachenfrage des Schulschwänzens eine nicht geringe Bedeutung zukommt.

Unser Untersuchungsmaterial erlaubt es uns zu zeigen, in welchem Ausmass die Gruppe der 35 Schulschwänzer von Massnahmen der Lehrer und diskriminierenden Verhaltensweisen der Mitschüler betroffen wurden; es gibt auch Auskunft über die Art und Beschaffenheit dieser Aktionen. Tabelle 2 vermittelt dabei nur einen Überblick über diejenigen Erziehungsmassnahmen bzw. Verhaltensweisen, von denen wir glauben, dass sie besonders geeignet waren, bei den Betroffenen Angst vor weiterem Schulbesuch sowie Schulverdrossenheit zu erzeugen. Dies soll aber nicht besagen, dass diese Massnahmen und Verhaltensweisen immer derart schwerwiegende Folgen hatten. Es ist durchaus möglich, ja sogar wahrscheinlich, dass unerwähnt gebliebene, sublimere Reaktionsformen von Lehrern und Mitschülern bei den betreffenden Schülern ebenso ernste Auswirkungen zur Folge hatten.

Tabelle 2

Lehrermassnahmen und Verhalten der Mitschüler gegenüber einer Gruppe von 35 Schulschwänzern

Massnahmen der Lehrer	Anzahl der davon betroffenen Schüler
Benachrichtigung der Eltern	27
Zuweisung eines Einzelplatzes	19
Körperliche Züchtigung	15
Meldung bei der Polizei	9
Verhalten der Mitschüler	
Meiden bzw. nicht beachten	11
Hänseln, Sticheln, Verspotten	8
Den schwarzen Peter zuschieben	5
Schlagen	3

Zu diesen Angaben ist zu bemerken, dass Lehrermassnahmen wie etwa die Benachrichtigung der Eltern oder die Meldung bei der Polizei zum Teil erst Reaktionen auf das Schulschwänzen der Schüler waren. Trotzdem können wir die oben vertretene Ansicht, diese Massnahmen erzeugten bei den Schülern Angst und verursachten somit ein Schulschwänzen, aufrechterhalten, denn aus den Gesprächen mit den Lehrern konnten wir erfahren, dass in den meisten Fällen die Sanktionen vor ihrer Verwirklichung angedroht oder angekündigt wurden.
Ergänzend zu den bisherigen Ausführungen sei noch hinzugefügt, dass -nach den Angaben der Lehrer- von den 35 Schülern, die als Schulschwänzer bezeichnet wurden, sich 31 leistungsmässig im letzten Drittel der Klasse befinden und 25 auffällig aggressiv sind. Diese Angaben sind insofern von Bedeutung, als gerade Leistungsschwächen und Aggressivität der Schüler besonders häufig Gegenmassnahmen der Lehrer provozieren[197]. Darüberhinaus konnten R.Mandel und B.Wunsch in getrennten Untersuchungen nachweisen, dass aggressivem Verhalten und schlechten Schulleistungen auch in Verbindung mit der Rangstellung der Schüler innerhalb der Klasse eine nicht geringe Bedeutung zukommt[198]. Was das Verhalten der Mitschüler betrifft, so ist noch nachzutragen, dass nach Aussage der Lehrer 20 der 35 Schulschwänzer von der überwiegenden Mehrzahl der Mitschüler abgelehnt werden; weitere 6 Schüler wurden von den Lehrern als Einzelgänger bezeichnet.
Die bisherigen Ausführungen lassen zwar das häufige Auftreten des Schulschwänzens unter den Verhaltensauffälligkeiten verständlicher erscheinen, können es aber noch nicht hinreichend erklären. So bleibt beispielsweise ungeklärt, warum Schüler, die von denselben Lehrermassnahmen betroffen werden und die unter denselben sozial diskriminierenden Verhaltensweisen ihrer Mitschüler zu leiden haben wie die Schulschwänzer, der Schule nicht fern bleiben. Offenbar

spielen Variablen, die nur schwer in den Griff zu bekommen sind, etwa die Quantität und Qualität der schulischen Massnahmen sowie der Verhaltensweisen der Mitschüler oder auch die Frustrationstoleranz der von diesen Sanktionen betroffenen Schüler, bei der Genese des Schulschwänzens eine bedeutsame Rolle. Solange diese Variablen unberücksichtigt bleiben, behalten unsere Aussagen nur hypothetischen Charakter.
Gleichwohl können aber noch andere Argumente zur Erklärung der hohen Quote der Schulschwänzer unter den verwahrlosten Schulkindern angeführt werden. So wird man es zu einem grossen Teil der Unwirksamkeit der gegen das Schulschwänzen angewandten Massnahmen zuschreiben müssen, dass sich ein anfangs nur sporadisches Fernbleiben von der Schule zu einem immer häufiger auftretenden und länger ausgedehnten Schulschwänzen auswachsen kann. Solange ein Lehrer versucht, dem Schulschwänzen mit strafenden oder gar diskriminierenden Massnahmen zu begegnen, wird er eine beim Schüler vorhandene Schulangst oder Schulverdrossenheit eher vertiefen als beseitigen.
Schliesslich sei noch auf die häufig erschreckende Gleichgültigkeit der Eltern gegenüber den schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder hingewiesen. Nicht nur, dass sich viele Eltern gar nicht darum kümmern, ob ihre Kinder überhaupt zur Schule gehen, in einigen Fällen wird das Schulschwänzen der Kinder noch dadurch unterstützt, dass die Eltern bereitwillig unwahre Entschuldigungen schreiben oder sich -wie es mehrfach der Fall war- hartnäckig weigern, ihre Kinder von der Polizei zur Schule bringen zu lassen.

Aggressivität

Fast ebenso häufig wie das Schulschwänzen nannten die befragten Lehrer Aggressivität als sozial auffälliges Verhalten der verwahrlosten Schüler. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass von den 34 Lehrern, die den Probanden

auffällige Aggressivität bescheinigten, 21 besonders auf Aggressionen gegen ihre Person hinwiesen. Um zu verdeutlichen, welche Einzelheiten dem Begriff "Aggressivität" subsumiert wurden, seien folgende Beispiele aus der grossen Anzahl der Lehreraussagen zu dieser Frage angeführt: "Er (der Schüler) ist dauernd in Prügeleien verwickelt"; "wer an seiner Bank vorbeikommt wird geschlagen"; "bei der geringsten Ermahnung oder Strafe wird er sehr aufsässig"; "er ist ein bösartiger Schläger"; "er spuckt und rauft"; "...zerreisst anderen die Hefte"; "...widersetzt sich offen meinen Anweisungen"; "...redet in einem unverschämten Ton mit mir"; "ging mit den Fäusten auf mich los".

Misst man der These Cohens Bedeutung bei, nach der Kinder, in deren engeren Umgebung aggressive Interaktionsformen alltäglich sind, ebensolche Formen in ihr Verhaltensrepertoire übernehmen[199], dann können die folgenden Daten zur Erklärung für das häufige Auftreten der Aggressivität im Bereich der sozialen Verhaltensauffälligkeiten herangezogen werden. Den Akten der verschiedenen Jugendämter war zu entnehmen, dass es in 21 der 50 Familien zu schwerwiegenden Differenzen zwischen den Ehepartnern kam, wobei in vielen Fällen tätliche Auseinandersetzungen eine Rolle spielten. Von 16 Familien wurde bekannt, dass die Eltern ihre Kinder schwer körperlich züchtigten, in mehreren Fällen sogar misshandelten. Berücksichtigt man die bei solchen Angaben immer vorhandenen Dunkelziffern, dann müssen die von uns genannten Zahlenwerte sogar noch als zu niedrig angesehen werden.

Die hohe Aggressionsquote muss indirekt auch im Zusammenhang mit der spezifischen Ausprägung einzelner Merkmale der Unterschicht -etwa den Sprachgewohnheiten oder der Leistungsmotivation- gesehen werden. So hat u.a. Basil Bernstein in eingehenden Untersuchungen festgestellt, dass sich der "restricted code", der wenig differenzierte Sprachtypus der Unterschicht, gerade in den von der Schule bevor-

zugten Bildungssektoren als unzureichend erweist, und sich deshalb ungünstig auf den Schulerfolg der Arbeiterkinder auswirkt[200]. Was die Leistungsmotivation betrifft, so kommen amerikanische Motivationsstudien zu dem Schluss, dass auch das -im Vergleich zu den Mittelklassenkindern- niedrige Anspruchsniveau der Kinder aus der Unterschicht deren Schulleistung negativ beeinflusst[201]. Nun kümmert sich die Schule bis heute so gut wie gar nicht darum, die Benachteiligungen dieser Kinder durch geeignete Erziehungs- und Lernhilfen auszugleichen. So sehen sich viele Kinder aus anregungsarmem Milieu den Anforderungen der Schule nicht gewachsen. Unsere Erhebungen haben ergeben, dass hinsichtlich der Schulleistungen 4 von 5 Schülern dem letzten Drittel ihrer Klasse angehören. Schlechte Schulleistungen sind aber für ein Kind häufig mit unerfreulichen Massnahmen des Lehrers und mit Prestigeeinbussen bei den Mitschülern verbunden. In seiner ausweglosen Lage, die einerseits durch seine Unfähigkeit mit guten Schulleistungen Geltung zu erlangen, andererseits durch sein ständig geringer werdendes Ansehen charakterisiert wird, greift nun vor allem der vitale Schüler zum Mittel der Aggression, um auf diese Weise sein ständig frustriertes Geltungsstreben zu befriedigen.

Ein weiterer Grund, der den hohen Anteil der Aggressivität an den Verhaltensauffälligkeiten verwahrloster Schüler erklären kann, muss in dem Unvermögen der Lehrer, der Aggressivität der Schüler mit geeigneten Massnahmen zu begegnen, gesehen werden. Als Beispiel hierzu mag die Feststellung dienen, dass 28 der von uns registrierten 34 aggressiven Schüler von ihren Lehrern einen Einzelplatz zugewiesen bekamen. Zwar mögen diese Massnahmen in manchen Fällen zu einer Verringerung der aggressiven Handlungen der Schüler geführt haben, trotzdem muss man sich fragen, ob es pädagogisch sinnvoll ist, Aggressionen zu begegnen, indem man den Aggressor isoliert. Die Unterdrückung eines Symptoms bedeutet noch nicht die Beseitigung seiner Ursachen. Allerdings muss man den Lehrern zugute halten, dass in ihrer

Ausbildung besondere Erziehungsschwierigkeiten viel zu wenig berücksichtigt wurden. Auch andere Gründe, wie etwa die Fülle des Stoffplanes, die hohen Klassenfrequenzen, sowie das Fehlen geeigneter Einrichtungen, die es den Schülern erlauben würden, aggressive Tendenzen auszuleben oder produktiv zu verarbeiten, lassen dem Lehrer wenig Möglichkeiten, sich erfolgversprechend mit der Aggressivität der Schüler auseinanderzusetzen.
Die Tatsache schliesslich, dass 21 Lehrer ausdrücklich auf Schulaggressionen hinweisen, die gegen ihre Person gerichtet waren, lässt vermuten, dass diese Lehrer Aggressionen von Schülern gegen Erwachsene für bedenklicher und schwerwiegender halten als Aggressivität nur unter Schülern. Darüberhinaus ist man versucht, von den Äusserungen der Lehrer auf gewisse Eigenarten ihres beruflichen Selbstverständnisses zu schliessen. So scheint hinter ihren Aussagen eine Empfindlichkeit der Lehrer gegenüber Kritik und Respektlosigkeit der Schüler sichtbar zu werden. Ein Grund für diese Empfindlichkeit mag sein, dass viele Lehrer geneigt oder aber von der Notwendigkeit überzeugt sind, gegenüber den Schülern die Unantastbarkeit und Würde ihrer Person zu betonen[202].

Stehlen

17 von uns erfassten Schülern konnten Diebstähle nachgewiesen werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass 12 dieser 17 Jungen sich am Eigentum ihres Lehrers vergriffen, d.h. Geld oder Wertgegenstände aus Schreibtisch, Schrank oder Tasche des Lehrers bzw. der Lehrerin entwendeten.

Erklärt man das Stehlen des verwahrlosten Kindes u.a. mit der Kompensierung unbefriedigter Liebesbedürfnisse und mit der mangelhaften Funktion des Gewissens[203], dann werden in der Tatsache, dass 17 Schüler Eigentumsdelikte begingen, wiederum die schon oben erwähnte Erziehungsschwäche vieler

Familien und die gestörten zwischenmenschlichen Beziehungen ihrer Mitglieder sichtbar. Der Umstand nun, dass 12 Jungen ihre Lehrer bestehlen, lässt hinsichtlich der Bedingungsfaktoren des Stehlens weitere Vermutungen zu.

Man wird annehmen können, dass verwahrloste Kinder ihre Diebstähle in der Regel zwar unter dem "Zwang" von zum Teil unbewussten Impulsen und günstigen Gelegenheiten aber ohne die Absicht ausführen, einer bestimmten Person Schaden zuzufügen. Anders formuliert: Aggressive Tendenzen, die wir, weil wir einen Diebstahl auch als Kompensation von erlebten Frustrationen verstehen, als Bedingungsfaktoren des Stehlens nicht ausschliessen, richten sich bei den meisten Diebstählen nicht gegen eine bestimmte Person sondern bleiben ungerichtet. Der Dieb hat hinsichtlich der Schadensfunktion des Diebstahls -wenn überhaupt- keine genauen Zielvorstellungen. Diese These scheint zumindest in den Fällen, in denen der Lehrer bestohlen wird, fragwürdig. Neben einem unerfüllten Bedürfnis des Kindes nach liebevoller Zuwendung und neben Anreizen, wie sie z.B. in einer nachlässigen Verwahrung von Geld und Wertsachen im Klassenzimmer gegeben sein können, dürften vor allem dort, wo der Lehrer als Ausgangspunkt zahlreicher Versagungen erfahren wird, auch aggressive Tendenzen etwa in der Form von Wünschen des Schülers, dem Lehrer zu schaden, einen Diebstahl motivieren.

Lügen

Wenn 15 Schüler häufig lügen, dann wird man neben den zu einem früheren Zeitpunkt erwähnten Bedingungsfaktoren[204] auch Motive und Ursachen im Bereich der Schule annehmen können. Als Beispiele seien etwa mangelndes pädagogisches Geschick des Lehrers und die häufig zu beobachtende Tendenz der Mitschüler genannt, sich vom schwierigen Kinde zu distanzieren und es innerhalb des Integrationszusammenhangs der Klasse in eine Randzone zu verweisen. Durch das Verhalten von Lehrer und Klasse verunsichert und ständig bemüht, Prestigeverluste zu vermeiden, wird das verwahrloste Kind eigenes

Fehlverhalten wohl dann nicht eingestehen oder mit unwahren Aussagen begründen, wenn es mit Massnahmen des Lehrers rechnen muss, die sein Ansehen in der Klasse herabsetzen können. Andererseits wird der Schüler auch dann immer wieder Unwahrheiten äussern, wenn er befürchten muss, dass seine Mitschüler über die Wahrheit lachen oder wenn er bemerkt, dass sich der Lehrer mit den unwahren Aussagen zufrieden gibt.

Teilnahmslosigkeit

11 Probanden fallen im Unterricht durch eine weitgehende Teilnahmslosigkeit auf. Einige Lehreraussagen zu diesem Punkt geben das Verhalten der betreffenden Schüler anschaulich wieder: "Er (der Schüler) schläft dauernd und zeigt überhaupt keine Reaktion"; die meiste Zeit lächelt er völlig geistesabwesend vor sich hin"; "er ist immer sehr verträumt und lustlos", "... sitzt völlig gedankenverloren in der Klasse", "... spreche ich ihn an, so zuckt er nur mit den Schultern".
Die Äusserungen der Lehrer verweisen auf Probleme der Unterrichtsbeobachtung, denn man muss sich fragen, ob ein Lehrer überhaupt in der Lage ist, festzustellen, inwieweit ein Schüler, der einen gedankenverlorenen oder verträumten Eindruck macht, das Unterrichtsgeschehen mitverfolgt. Teilnahmslosigkeit im Sinne eines unerwünschten Rückzuges des Schülers von allen unterrichtlichen Aktivitäten dürfte allein durch Unterrichtsbeobachtung von im Unterricht erwünschten und sehr häufig geübten Tätigkeiten wie etwa dem Zuhören[205], dem Nachdenken oder dem stillen Problemlösen nur sehr schwer zu unterscheiden sein. Diese Problematik muss bei den vorliegenden Zahlenangaben mit in Betracht gezogen werden.
Die Gründe für das verhältnismässig zahlreiche Auftreten des Phänomens der Teilnahmslosigkeit dürften hauptsächlich im Zusammentreffen folgender Umstände zu suchen sein:

einerseits in den durch schichtspezifische Ausprägung und elterliche Erziehungsfehler bedingten mangelhaften Lern- und Leistungsvoraussetzungen der verwahrlosten Schüler, andererseits in den Anforderungen der Schule, die diese besonderen Gegebenheiten nicht berücksichtigt. Mit anderen Worten, ein durch Motivationsschwäche und mangelhaft ausgebildete Leistungstechniken ausgezeichnetes Kind wird von den nicht auf seine Fähigkeiten abgestimmten Anforderungen der Schule ständig überfordert. Das damit verbundene Leistungsversagen entmutigt das Kind; es wird um so schneller völlig resignieren, je weniger es vom Lehrer noch Unterstützung findet bzw. je mehr der Lehrer das Versagen mit Strafmassnahmen beantwortet. Gewiss darf man bei der Suche nach Ursachen für die Teilnahmslosigkeit organische Mängel nicht ausser acht lassen, so können etwa endokrine Störungen oder cerebrale Schädigungen diese Verhaltensauffälligkeit bewirken, dennoch spricht das relativ zahlreiche Vorkommen des Symptoms eher dafür,dass es sich hier um Regressionsprozesse handelt. Das ständig überforderte Kind vermindert die Belastung der schulischen Anforderungen indem es sich zurückzieht; es bricht den Gesprächskontakt ab, um sich auf diese Weise weitere Versagungen zu ersparen.

Distanzlosigkeit

Nach den Angaben der Lehrer zeigen 6 Schüler distanzloses Verhalten. Die Unfähigkeit dieser Jungen,von sich selbst abzusehen und sich auf den Mitmenschen einzustellen sowie das ihnen eigene einerseits absichtslose, andererseits aber auch rücksichtslose Nichtbeachten und Überschreiten des gebotenen Abstandes zum anderen Menschen dürfte vor allem auf Fehler und Versäumnisse im Rahmen der elterlichen Beziehungen zum Kind zurückzuführen sein. Übermässig repressive und harte Erziehungspraktiken der Eltern und das Fehlen beständiger liebevoller Zuwendung zum Kind müssen zu den wichtigsten Determinanten der Distanzlosigkeit gezählt werden.

b) Äusseres Erscheinungsbild

Zu Frage 2, nach den Auffälligkeiten im äusseren Erscheinungsbild der verwahrlosten Kinder, machten 32 Lehrer Angaben, die man unter den Begriffen "körperliche Ungepflegtheit" bzw. "ungepflegte Kleidung" zusammenfassen kann. Dabei bewegte sich die Skala der Adjektive von "vernachlässigt" über "ungepflegt", "dreckig" bis hin zu "regelrecht verkommen". Einige Lehrer erwähnten ausdrücklich einen unangenehmen Körpergeruch der betreffenden Schüler.

Die genannten Symptome werden wohl ausschliesslich auf ein Versagen des Elternhauses zurückgeführt werden müssen. Der wichtigste Grund für dieses Versagen dürfte wahrscheinlich in der Nachlässigkeit und Gleichgültigkeit der Eltern gegenüber erzieherischen Aufgaben im allgemeinen, und gegenüber einer Erziehung zur Körperhygiene im besonderen zu suchen sein. Erschwerend wird sich in dieser Hinsicht die häufig feststellbare Tatsache auswirken, dass beide Elternteile berufstätig sind. So sind die Kinder oft schon vor dem Gang zur Schule auf sich selbst oder auf die Fürsorge älterer Geschwister angewiesen. Überdies mag der Umstand, dass diese Kinder tagsüber weitgehend unbeaufsichtigt bleiben mit dazu beitragen, dass Mängel sowohl bei der körperlichen Gepflegtheit als auch beim Zustand der Kleidung auftreten können. Schliesslich kann sich auch eine grosse Geschwisterzahl dahingehend auswirken, dass das äussere Erscheinungsbild des einzelnen Kindes leidet. Vor allem wenn die Eltern berufstätig sind, bringen sie häufig nicht mehr genügend psychische und physische Energie auf, um jedem Kind genügend Aufmerksamkeit und Zuwendung zukommen zu lassen.

3. Leistungsverhalten und Schulleistungen der verwahrlosten Schüler

a) Arbeitsweisen und Arbeitshaltung

Tabelle 3 vermittelt einen Überblick über die Antworten, die von den Lehrpersonen zur Frage 3 nach den Auffälligkeiten im Leistungsverhalten der Schüler gegeben wurden.

Tabelle 3

Auffälligkeiten in Arbeitsweise und Arbeitshaltung

Verhaltensweisen	Anzahl der Schüler
Konzentrationsschwächen und geringes Durchhaltevermögen	39
Keine bzw. seltene häusliche Mitarbeit	35
Keine bzw. geringe schulische Mitarbeit	14
Verweigern der Mitarbeit	6
Mitarbeit nur unter direkter Aufsicht	2
Sehr langsames Arbeitstempo	2

Konzentrationsschwierigkeiten und geringes Durchhaltevermögen

Auffällige Konzentrationsschwierigkeiten schilderten die befragten Lehrkräfte bei 22 ihrer verwahrlosten Schüler. Dabei kehrten Aussagen wie "durch jede Kleinigkeit lässt er (der Schüler) sich ablenken", "er ist sehr flatterhaft und unaufmerksam", "er hängt schnell ab", "er verliert sehr rasch die Lust und macht dann nicht mehr mit" sinngemäss oder in ähnlicher Form immer wieder.

Sucht man nach den Ursachen für das mangelnde Konzentrations- und Durchhaltevermögen so vieler Schüler, dann wird man einmal ernstere Spannungen und Konflikte in der nächsten Umgebung des Kindes nennen müssen. 17 Ehescheidungen und 13 Wiederverheiratungen in den 50 von uns berücksichtigten Familien und die in der Regel damit verbundenen innerfamiliären Konflikte und Auseinandersetzungen dürften bei den Kindern dieser Familien schwere psychische Erschütterungen und Ängste ausgelöst haben. Dass unter sochen Umständen die Aufmerksamkeitsleistungen eines Kindes stark beeinträchtigt werden können, wird man wohl nicht besonders betonen müssen.

Weitere gewichtige Gründe für die verbreitete Konzentrationsunfähigkeit verwahrloster Kinder müssen einmal in der Erziehungsunfähigkeit vieler Eltern gesehen werden, zum anderen aber auch in der beruflichen Arbeitsbelastung oft beider Elternteile, die für die Kinder häufig einen Mangel an Aufsicht und Zuwendung bedeuten. Bei Kindern, die von ihren Eltern mit ungeeigneten Mitteln zur Aufmerksamkeit gezwungen werden, ober bei Kindern, die nie bzw. nur sehr unzureichend zu Konzentration und Ausdauer angehalten wurden, können sich ebenfalls Mängel in Konzentrations- und Durchhaltevermögen zeigen. Andere ungünstige Einflüsse im Elternhaus vermögen beim Kinde ebenfalls Aufmerksamkeitsschwierigkeiten zu verursachen, so etwa unzureichender oder gestörter Schlaf, ein ungeordneter Tagesrhythmus, Unruhe und Störungen bei den Schularbeiten durch Geschwister oder Rundfunk und Fernsehen, anstrengende Arbeiten neben den Schulpflichten und schliesslich Einschüchterungen und Verstimmungen des Kindes[206].

Auch die Schule kann ganz erheblich zu einer Verursachung von Konzentrationsschwierigkeiten, bzw. wenn diese schon vorhanden sind, zu ihrer Verstärkung beitragen. Besondere Bedeutung dürfte auch hier den -für Kinder aus sozial niedrigem Milieu- zu hohen Erwartungsnormen der Schule zukommen. Das verbreitete Leistungsversagen, sowie die in diesem Zusammenhang häufig zu beobachtenden Symptome der

Leistungsverdrossenheit und fehlende Ausdauer der Schüler dürften weitgehend auf eine ständige Überforderung der Kinder durch die Schule zurückzuführen sein. Sehr oft tritt auch noch eine Verstärkung der genannten Symptome ein, weil gerade schlechte Schulleistungen häufig Anlass zu Konflikten des Schülers mit dem Lehrer sowie zu Prestigeverlusten bei den Mitschülern sein können. Pädagogisch ungeschickte Lehrermassnahmen, provozierende oder diskriminierende Verhaltensweisen der Mitschüler sind in der Lage, beim davon betroffenen Schüler Furcht vor Versagen, aggressive oder resignative Reaktionen auszulösen, die seine Konzentrationsbemühungen schwer beeinträchtigen können. Endlich sei noch erwähnt, dass auch konstitutionelle Mängel etwa eine Hirninsuffizienz oder endokrine Störungen aber auch körperliche Schwäche Konzentrationsleistungen eines Schülers unmöglich machen können.

Fehlende häusliche Mitarbeit

35 der befragten Lehrkräfte klagten über fehlende bzw. sehr geringe häusliche Mitarbeit der verwahrlosten Schüler. Fragt man nach den Ursachen für das so verbreitet zu beobachtende Fehlen der Hausaufgaben, dann wird man auch hier wieder die häufige Berufstätigkeit der Eltern anführen müssen, die eine regelmässige Überwachung der Kinder bei den häuslichen Schularbeiten unmöglich macht. Hinzu muss ausserdem die Gleichgültigkeit vieler Eltern gegenüber den schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder gerechnet werden. Sehr häufig kümmern sich die Eltern überhaupt nicht darum, ob ihre Kinder Hausaufgaben machen oder nicht. Als einen weiteren wichtigen Grund wird man wohnungstechnische Schwierigkeiten annehmen müssen, die es den Kindern nicht erlauben, ungestört arbeiten zu können. Berücksichtigt man, dass in jeder zweiten von uns erfassten Familie 5 und mehr Kinder leben, und geht man davon aus, dass die meisten dieser Familien wirtschaftlich nicht in der Lage sein dürften, der

Kinderzahl entsprechend geräumig zu wohnen, dann wird unsere Annahme weitgehend bestätigt.

Auch die Schule scheint an der auffällig geringen häuslichen Mitarbeit verwahrloster Schüler nicht ganz schuldlos. Man wird annehmen können, dass in vielen Fällen die Erledigung der Hausarbeit daran scheitert, dass die Schüler, die ja zum grossen Teil schon den Unterrichtsanforderungen nicht gewachsen sind, auch die Hausaufgaben nicht lösen können. Die Schule trägt zu diesem Versagen der Schüler insofern bei, als sie ihre Anforderungen zu wenig differenziert und die besonderen leistungsmässigen Voraussetzungen der Kinder aus anregungsarmem Milieu noch kaum berücksichtigt.
Schliesslich sei noch erwähnt, dass auch ein pädagogisch ungeschicktes Vorgehen des Lehrers im Schüler eine gegen den Erzieher gerichtete aggressive Einstellung oder eine Schulverdrossenheit erzeugen kann, die sich u.a. auch in der Weigerung zu äussern vermag, die Hausaufgaben zu machen.

Fehlende schulische Mitarbeit

14 der verwahrlosten Schüler wird von ihren Lehrern mangelnde bzw. fehlende Mitarbeit während des Unterrichts bescheinigt. Von Bedeutung für die Entstehung dieser Leistungsauffälligkeit sind vor allem zu hohe Anforderungen der Schule und im Zusammenhang damit die Unfähigkeit des Schülers, die Aufgaben zu lösen. Weiter müssen genannt werden die Furcht des Schülers vor einem Leistungsversagen und fehlende Selbstsicherheit als Folgen früheren Versagens, besonders wenn dies vom Lehrer gemassregelt oder von der Klasse belacht wurde. Schliesslich können noch eine aggressive Trotzhaltung des Schülers gegenüber dem Lehrer sowie eine totale Resignation des Schülers als Ursachen für seine fehlende Mitarbeit in Frage kommen.

Verweigern der Mitarbeit

Ganz sicher wird man das Verweigern der Mitarbeit im Unterricht, das bei 6 Kindern beobachtet wurde, als Aggressionen der Schüler gegen ihre Lehrer werten dürfen. Die Ursachen für dieses Verhalten eines Schülers können einmal in falschen Erziehungsmethoden des Lehrers liegen, zum anderen besteht aber auch die Möglichkeit, dass sich ein Schüler in übersteigertem Geltungsbedürfnis gerade den Lehrer als Objekt seiner Aggressionen aussucht, um dadurch seinen Mitschülern besser imponieren zu können. Letztlich darf auch hier nicht übersehen werden, dass der Schüler mit seinen Aggressionen möglicherweise versuchen will, eigene Unsicherheit und Furcht vor einem Versagen zu überspielen.

b) Schulleistungen

Einen Überblick über die Ergebnisse, die wir auf die Frage 4 nach den Schulleistungen verwahrloster Kinder erhielten, gibt Tabelle 4.

Tabelle 4

Einstufung der Schüler innerhalb der Klasse nach Leistungsgesichtspunkten

Zugehörigkeit zum ...	Anzahl der Schüler
ersten Drittel der Klasse	3
zweiten Drittel der Klasse	5
letzten Drittel der Klasse	42

Zur Erläuterung dieser Tabelle sei gesagt, dass die 3 Kinder, die leistungsmässig dem 1.Drittel ihrer Klasse angehören, Sonderschüler sind, die weniger schwacher Leistungen wegen, als vielmehr aus Gründen gravierender Erziehungsschwierigkeiten in eine Sonderschule überwiesen wurden. Auch von den 5 Kindern, die dem 2.Drittel ihrer Klasse angehören, besuchen 3 eine Sonderschule.

Was die Gründe für das schulische Versagen einer so hohen Anzahl von verwahrlosten Schülern betrifft, so haben wir die Auswirkungen schichtspezifischer Erziehungs- und Sozialisationspraktiken auf das Leistungsvermögen und den Schulerfolg des Kindes zu einem früheren Zeitpunkt ausführlich erörtert[207].

Ergänzend sei nun noch auf zwei Besonderheiten des bestehenden Schulsystems hingewiesen, die für das Leistungsversagen der Schüler mitverantwortlich gemacht werden müssen. Der Lehrer sieht sich gezwungen, den ihm vorgeschriebenen Stoff in einem vorgeschriebenen Zeitabschnitt durchzunehmen und das ohne Rücksicht auf die Lern- und Leistungsvoraussetzungen einzelner Schüler. "Die Möglichkeiten, aus erzieherischen Gründen die stofflichen Anforderungen für einzelne Kinder herabzusetzen oder sonstige individuelle Massnahmen zu treffen, sind sehr beschränkt"[208]. Der ohnehin schon geringe Spielraum, der den Lehrern zur Lösung schwieriger pädagogischer Probleme zur Verfügung steht, wird nun in vielen Fällen durch hohe Klassenfrequenzen noch mehr eingeschränkt. Überfüllte Klassen machen ein Eingehen auf persönliche Eigenarten des Schülers nahezu unmöglich. Gerade dies wäre aber bei leistungsversagenden Kindern besonders wichtig[209].

4. Pädagogische Massnahmen der Lehrer

a) Zusammenhänge zwischen der Art der Verhaltensauffälligkeiten und der Häufigkeit von Lehrermassnahmen

Auf die Frage 5, welche der bisher genannten Auffälligkeiten des Kindes am häufigsten Anlass zu Gegenmassnahmen gäbe, machten einige Lehrer gleich mehrere Aussagen. Insgesamt wurden 65 Antworten gegeben. Tabelle 5 vermittelt einen Überblick über die Befragungsergebnisse.

Tabelle 5

Der Aufforderungscharakter von Verhaltensauffälligkeiten hinsichtlich pädagogischer Massnahmen der Lehrer

Verhaltensauffälligkeit	Anzahl der Lehrer, die auf die betreffende Auffälligkeit am häufigsten reagierte
Aggressivität	23
Fehlende Hausaufgaben	16
Schulschwänzen	8
Völlige Teilnahmslosigkeit	7
Distanzlosigkeit	6
Motorische Unruhe	3
Unkonzentriertheit	2
Ungepflegtes Äusseres	1

Aggressivität

Wenn 23 Lehrer -insgesamt beklagten 34 Lehrer eine auffällige Aggressivität ihrer Probanden- am häufigsten gegen die Aggressivität verwahrloster Schüler einschreiten, dann dürfte dies einmal seine Ursache darin haben, dass -wie schon an anderer Stelle erwähnt- den Lehrkräften Mittel und Wege fehlen,

im Bereich der Schule wichtige Entstehungsfaktoren übersteigerter Aggressivität auszuschalten und vorhandene Aggressivität sinnvoll in den schulischen Arbeitsprozess einzubeziehen[210].

Ein anderer Grund dürfte ebenfalls von Bedeutung sein: Viele Lehrer identifizieren sich allem Anschein nach zu sehr mit der Schulordnung. Sie fassen auch Aggressionen, die sie nicht unmittelbar betreffen, als Bedrohung ihrer "Autorität" auf. Aggressive Handlungen eines Schülers, seien sie nun gegen Personen oder Sachen gerichtet, haben auf Grund ihrer Dynamik einen hohen Aufmerksamkeitswert. Sie fordern sofortige Gegenmassnahmen des Lehrers, besonders wenn sie sich vor der Klasse oder während des Unterrichts abspielen. Diese Reaktionen sind wohl bei vielen Lehrern nicht ohne emotionale Beteiligung möglich. Aus diesem Grund werden aggressive Akte der Schüler vom Lehrer bewusster registriert und besser erinnert.

Fehlende Hausaufgaben

16 Lehrkräfte, d.h. annähernd jeder dritte befragte Lehrer, gaben an, dass fehlende Hausaufgaben am häufigsten Anlass zu pädagogischen Massnahmen waren. Dieses Ergebnis deutet einerseits auf ernste Bemühungen der Lehrer hin, bei den verwahrlosten Schülern Bereitschaft zu häuslicher Mitarbeit zu wecken, es lässt andererseits aber auch erkennen, dass auf diesem Gebiet noch manche Probleme und Schwierigkeiten zu überwinden sind. Zwar haben die Lehrer die Möglichkeit, dem Schüler etwa Hausaufgaben zu geben, die seinem Leistungsvermögen entsprechen -inwieweit dies praktiziert wird ist eine andere Frage-, es dürfte ihnen aber kaum gelingen, entscheidende Ursachen für die fehlende häusliche Mitarbeit, etwa beschränkte Wohnmöglichkeiten und die damit verbundenen Störungen, oder feindliche oder gleichgültige Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule auszuschalten.

Schulschwänzen

Obwohl das Schulschwänzen als häufigste Verhaltensauffälligkeit verwahrloster Schüler beobachtet wurde, gab es nur 8 Lehrern den meisten Anlass zu pädagogischen Massnahmen. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrer dem Schulschwänzen im Hinblick auf eine Störung der Schulordnung keine allzugrosse Bedeutung zumessen. Zum Teil mag das auch daran liegen, dass das Schulschwänzen -verglichen etwa mit aggressiven Aktionen der Schüler- einen weitaus weniger dramatischen Eingriff in die Schulordnung darstellt. Zumindest in den genannten 8 Fällen hat es aber den Anschein, dass das Schulschwänzen ernste Formen annahm und es den Lehrern nicht gelungen ist, für wirksame Abhilfe zu sorgen. Als Beweis für die angestrengten aber auch vergeblichen Bemühungen der Lehrer muss die Tatsache gewertet werden, dass 5 der erwähnten 8 Lehrer ihre Schulschwänzer mit polizeilicher Hilfe zu regelmässigem Schulbesuch zu bewegen versuchten.

Teilnahmslosigkeit und Distanzlosigkeit

Alle 6 Lehrkräfte, die das Verhalten ihrer Probanden als distanzlos beschrieben, sahen sich durch diese Verhaltensauffälligkeit zugleich auch am häufigsten zu pädagogischen Massnahmen veranlasst. Die Gründe hierfür wird man wohl ausschliesslich in der besonderen Eigenart der Distanzlosigkeit sehen müssen. Das ungesteuerte, rücksichtslose, nur die Durchsetzung eigener Interessen betonte Verhalten eines Schülers muss in einem sozialen Gefüge, wie es die Klasse darstellt, äusserst störend wirken, denn ein gesundes Gemeinschaftsleben und eine erfolgreiche Schularbeit setzen ein gewisses Mass an Ordnung und Disziplin voraus. Durch die Gleichgültigkeit und Teilnahmslosigkeit eines Schülers dagegen scheint die äussere Ordnung des Unterrichtsgeschehens wenig berührt. Es mag daher überraschen, dass sich 7 von 11 Lehrern angesichts der Apathie und Geistesabwesenheit ihrer Probanden am häufigsten zu erzieherischen Mass-

nahmen aufgerufen fühlen. Die Aktivität dieser Lehrer dürfte im wesentlichen auf zwei Beweggründe zurückzuführen sein: Einmal ist es denkbar, dass sich die Lehrer durch die Gleichgültigkeit der Schüler zu Schritten provozieren lassen, die nur darauf abzielen, den Schüler ebenfalls herauszufordern und ihn dadurch aus seiner passiven Haltung zu locken. Gewisse Rachetendenzen des Lehrers mögen hier eine Rolle spielen. Zum anderen dürften den Lehrermassnahmen aber auch ernste pädagogische Intentionen und therapeutische Bestrebungen zugrunde liegen.

b) Angewandte erzieherische Massnahmen

Konventionelle Massnahmen

Die Frage 6 nach pädagogischen Massnahmen angesichts der Schulschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten verwahrloster Schüler, erbrachte zahlreiche Antworten. Tabelle 6 berücksichtigt nur diejenigen Massnahmen der Lehrkräfte, die man unter der Bezeichnung "konventionell" einordnen könnte. Originellere Lösungswege, die unseres Erachtens nicht mehr in den Rahmen der üblichen Erziehungspraktiken passen, werden an anderer Stelle dieses Kapitels ausführlicher dargestellt. Zu bemerken ist noch, dass die Tabelle auch Erziehungsbemühungen wiedergibt, die zur Zeit der Befragung nicht mehr praktiziert, jedoch zu einem früheren Zeitpunkt bei Erziehungsschwierigkeiten des betreffenden Probanden angewandt wurden.
Eine pädagogische Kritik der in diesem Abschnitt erwähnten Massnahmen wird im Schlusskapitel im Zusammenhang mit der Erörterung erfolgversprechender Erziehungsmöglichkeiten bei verwahrlosten Kindern vorgenommen werden.

Tabelle 6

Konventionelle pädagogische Massnahmen

Erziehungsmassnahmen	Anzahl der Lehrer, die diese Massnahmen ergriff
Strafarbeiten	45
Strafandrohung und Tadel	45
Nachsitzen	37
Ermahnen	36
Benachrichtigung der Eltern	35
Zuweisung eines Einzelplatzes	32
Körperliche Züchtigung	22
Aufmunterung und Lob	13
Benachrichtigung der Polizei	9
Ignorieren der Auffälligkeiten	9
Zuteilung von Ehrenämtern und Sonderaufgaben	6
Unterredung unter vier Augen	5
Intensivere Zuwendung	4
Hinzuziehen des Rektors bzw. des Schulleiters	4

Ein erster Blick auf den Massnahmenkatalog zeigt, dass die meisten Lehrer vornehmlich mit repressiven Mitteln versuchten, den Verhaltensauffälligkeiten der verwahrlosten Schüler zu begegnen. Die Dominanz strafender Massnahmen tritt in der bevorzugten Anwendung von Strafarbeiten, Strafandrohungen, Nachsitzen und körperlicher Züchtigung deutlich zutage.

Hier scheinen sich Untersuchungsergebnisse von A.Tausch zu bestätigen, wonach Lehrer in einem sehr hohen Masse dazu neigen, in erziehungsschwierigen Situationen mehr oder weniger autokratisches Erziehungsverhalten zu zeigen[211].

Das Überwiegen autokratischer Verhaltensformen der Lehrer im Umgang mit erziehungsschwierigen Schülern mag durch folgende Umstände begründet sein: Die genannten Erziehungsmassnahmen sind den Lehrern noch ihrer eigenen Schulzeit bekannt und vertraut, ihre Anwendung wird schon seit Generationen bevorzugt. Weiter bedarf der Einsatz der erwähnten Erziehungsmittel keiner längeren Überlegungen und Vorbereitungen, er bewirkt keine grösseren Unterbrechungen des Unterrichtsganges und ist nahezu bei allen Disziplinstörungen in der Schule möglich. Die Bevorzugung repressiver Massnahmen lässt aber auch den Schluss zu, dass viele Lehrer, nicht zuletzt auf Grund ihrer mangelhaften sozialpädagogischen Ausbildung, in erziehungsschwierigen Situationen unter Angstgefühlen und Gefühlen der Unsicherheit leiden und in dieser Lage zu schärferen Massnahmen greifen, als nötig wäre[212].

Erziehungsmassnahmen wie körperliche Züchtigung, Zuweisung eines Einzelplatzes, Benachrichtigung der Eltern und der Polizei und das Hinzuziehen des Rektors machen deutlich, dass viele Lehrer -zumindest im Laufe der Zeit- in den Verhaltensauffälligkeiten der Schüler Erziehungsprobleme ernster Natur erkannt haben. Zugleich weisen diese Erziehungspraktiken aber auch daraufhin, dass vorausgegangene Bemühungen der Lehrer scheiterten, dass die Lehrer mit ihrer "Kunst" weitgehend am Ende waren.

Berücksichtigt man, wie viele Lehrkräfte von den bisher genannten vorwiegend repressiven Massnahmen Gebrauch machten, dann ist man überrascht, wie wenig Lehrer auf positive Erziehungsmittel, etwa auf Lob und Aufmunterung, auf die Zuteilung von Ehrenämtern und Sonderaufgaben oder auf eine vermehrte Zuwendung zum Schüler zurückgriffen. Gewiss, die Schüler mögen den Erziehern für die genannten Massnahmen wenig Anlass geben, aber man muss sich fragen, ob es nicht auch an den Lehrern und ihren Forderungen liegt, wenn die Schüler so wenig Möglichkeiten haben, sich Anerkennung zu verdienen.

Zwar wurde bei der Befragung der Lehrkräfte nicht darauf geachtet, welche Massnahmen im einzelnen bei welchen Erziehungsschwierigkeiten angewandt wurden, soviel konnte jedoch festgestellt werden, dass ein grosser Teil der bisher erwähnten Erziehungsmittel bei den verschiedensten abweichenden Verhaltensweisen, sowohl des Sozial- als auch des Leistungsverhaltens, angewandt wurden. Der offenbar wahllose Einsatz der genannten Massnahmen macht zweierlei deutlich: zum einen, wie wenig die Lehrer ihr Verhalten gegenüber den Schülern reflektieren, zum anderen, wie wenig die Lehrer den Konflikt als eine einmalige Situation sehen bzw. ihn auf seine Originalität hin untersuchen, wie wenig sie sich bemühen, zwischen Konflikt und Lösung einen inneren, sachlich-logischen Bezug herzustellen[213].

Einige Punkte des Untersuchungsergebnisses bedürfen nun noch ausführlicherer Erläuterung.

Was die Erteilung von Strafarbeiten betrifft, so mag es verwundern, dass nicht alle Lehrer zu dieser Massnahme griffen. Zur Erklärung sei gesagt, dass bei der Befragung 5 Lehrkräfte äusserten, dass sie bei ihren Erziehungsbemühungen von vorneherein auf Massnahmen wie Strafarbeiten, Strafandrohungen und Nachsitzen bewusst verzichteten.
Auffällig ist auch die Tatsache, dass im Vergleich zur Anwendung von Strafaufgaben Verfehlungen der Schüler weit weniger mit Nachsitzen geahndet wurden. Dieser Umstand dürfte seine Erklärung darin finden, dass stundenplantechnische Gegebenheiten es den Lehrern nicht immer ermöglichen, einzelne Schüler länger in der Schule zu behalten.

Wenn schliesslich 22 Lehrkräfte auf die Anwendung von Schlägen nicht verzichteten, dann zeigt sich darin, wie sehr bei Lehrern Emotionen vernünftiges Erwägen beiseitedrängen können. Der Rückgriff auf die Primitivreaktion des Schlagens offenbart das Fehlen einer Überlegenheit und einer sicheren Behandlungsfähigkeit menschlicher Probleme; er deutet aber

auch an, wie sehr sich diese Lehrer in ihrer Selbstsicherheit bedroht fühlen und wie wenig sie in der Lage sind, in kritischen Situationen ihre Aggressivität zu kontrollieren.

Die Frage nach den Motiven, die 35 Lehrer veranlasst haben, die Eltern von den Schulschwierigkeiten ihrer Kinder zu unterrichten, ist nicht leicht zu beantworten.

Die Vermutung, die Lehrer hofften durch die Mithilfe der Eltern den Erziehungsschwierigkeiten der Schüler besser begegnen zu können, wirkt nicht sehr überzeugend. Ein Ergebnis unserer gesonderten Umfrage, mit der wir allgemeine Vorstellungen der Lehrerschaft vom Phänomen der Verwahrlosung zu eruieren versuchten, spricht dagegen, dass der oben geäusserten Vermutung grosse Bedeutung zukommen kann; danach haben die Lehrer im allgemeinen keine sehr hohe Meinung von den pädagogischen Fähigkeiten der Eltern verwahrloster Kinder. Auch die schlechten Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern -in Kapitel 6 wird eingehend darüber berichtet- können die These, die Lehrer erhofften sich von der Benachrichtigung der Eltern eine Lösung ihrer Probleme, nicht stützen.

Eher denkbar ist, dass die Lehrer, aus dem Bewusstsein heraus einer Meldepflicht genügen zu müssen, die Eltern der schulschwierigen Kinder benachrichtigten. Das Bestreben der Lehrer, eventuellen Vorwürfen der Eltern vorzubeugen, sie nicht rechtzeitig über die Schwierigkeiten ihrer Kinder informiert zu haben, mag hier ausserdem eine Rolle gespielt haben. Schliesslich können auch mehr oder weniger bewusste Rachemotive die Lehrer dazu bewogen haben, die Eltern über die Erziehungsschwierigkeiten ihrer Kinder zu unterrichten. "Der Lehrer fühlt sich durch das Kind in seiner Klasse so angegriffen, dass er ihm das Leben zu Hause auch schwer machen will."[214]

Um zum Schluss der Ausführungen über die konventionellen pädagogischen Massnahmen zu gelangen: die Tatsache, dass 9 Lehrkräfte versuchen, die Auffälligkeiten ihrer verwahrlosten Schüler so gut es geht zu ignorieren, kann man wohl nur als Zeichen der Resignation deuten. Natürlich kann man diese Massnahme auch für eine wohlüberlegte Reaktion etwa auf die Distanzlosigkeit oder auf ständiges provozierendes Verhalten der Schüler halten, jedoch wird man die Möglichkeit nicht ausschliessen dürfen, dass hinter dieser scheinbar wo wohlüberlegten Massnahme Verdrängungstendenzen, mit anderen Worten, Bestrebungen des Lehrers wirksam sind, die das Ziel haben, die Erziehungsschwierigkeiten des Schülers zu lösen, indem sie diese ungeschehen zu machen versuchen.

Unkonventionelle Erziehungsmassnahmen

Neben den traditionellen Erziehungsversuchen wurden von den Lehrern noch eine Reihe anderer Lösungswege erwähnt,die, wenn sie auch nicht gerade originell anmuten, doch nicht in den üblichen Massnahmekatalog passen.

So versuchten 4 Lehrer die Klasse zur Lösung schwieriger Erziehungsprobleme heranzuziehen. Hierzu zwei Beispiele: Nachdem ein Proband einigen seiner Mitschüler Geld entwendet hatte, wandte sich einer dieser 4 Lehrer mit den Worten an seine Klasse: "Für R. ist das Stehlen sehr schlimm. Er will es wieder gut machen. Wie können wir ihm dabei helfen?" Lehrer und Klasse kamen zu dem Beschluss, dass R. das gestohlene Geld wieder zurückzugeben habe und dass ihm am besten geholfen sei, wenn man kein weiteres Wort mehr über den Diebstahl verliere.
Ein anderer der genannten Lehrer bat einige Schüler seiner Klasse, einen Probanden zu überreden, vom Schulschwänzen abzulassen.
Drei andere Lehrer versuchten die Schulschwierigkeiten ihrer Probanden zu verringern,indem sie den Eltern pädagogische

Ratschläge erteilten. In zwei dieser Fälle empfahlen sie den Eltern, sich mehr um die Hausaufgaben ihrer Kinder zu kümmern, der dritte Lehrer bat ein Elternpaar, ihr Kind weniger zu schlagen.

Die Leistungsbereitschaft ihrer verwahrlosten Schüler zu erhöhen, war das Ziel von 3 weiteren Lehrkräften. Um diesen Kindern Lernerfolge zu ermöglichen, sorgten die Lehrer für leistungsgerechte Anforderungen und Aufgaben.
Drei Lehrer ermöglichten es Schülern, die keine Hausaufgaben machten, ihr häusliches Arbeitspensum in der Schule zu erledigen.
Ein anderer Lehrer, der das ungepflegte Äussere eines Schülers beanstandete, brachte Seife, Waschlappen, Handtuch und Kamm mit in die Schule und liess den Schüler die versäumte Morgentoilette vor der Klasse nachholen.
In einem weiteren Fall versuchte ein Lehrer durch die genaue Registrierung der "Verfehlungen" des Schülers und durch einen gelegentlich vor der Klasse vorgenommenen Rückblick auf diese Notizen, eine Verminderung der Disziplinschwierigkeiten des Jungen zu erreichen.
Ein Lehrer versprach sich von Berichten, die der Schüler nach jedem ernsteren Fehlverhalten anzufertigen hatte, und in denen er über das "Unrechtmässige" seiner Tat nachsinnen sollte, eine Verringerung der Konfliktsituationen.
Eine Besserung im Verhalten und eine Behebung der Nachlässigkeit des Schülers erhoffte sich ein Lehrer, indem er am Ende eines jeden Schultages dem Schüler gegenüber einen Wunsch äusserte, um dessen Erfüllung sich der Junge am nächsten Tag bemühen sollte.
Mit der Aufgabe von Bastelarbeiten, die der Schüler während des Unterrichts ausführen durfte, versuchte ein Lehrer die beharrliche Widersetzlichkeit des Schülers gegenüber allen Anweisungen zu durchbrechen und "erst einmal eine Gewöhnung des Jungen an die Anweisungen" des Lehrers zu erreichen.
Schliesslich versuchte ein Lehrer, zwischen sich und einem Schüler, der u.a. durch Geldentwendungen auffällig geworden

war, eine Vertrauensbasis herzustellen, indem er diesen Jungen bisweilen mit grösseren Geldbeträgen Besorgungen machen liess.

Im Unterschied zu den oben erwähnten konventionellen Massnahmen zeichnen sich diese Lösungswege durch einen grösseren pädagogischen Einfallsreichtum aus. Bei einigen Lösungsbemühungen, so etwa auch bei dem letztgenannten Beispiel, ist jener innere Bezug zwischen Konflikt und Erziehungsmassnahme spürbar, den man als ein Kriterium produktiver Lösungsversuche bezeichnen kann. Gerade an solchen Lösungsbemühungen wird deutlich, dass einige Lehrkräfte erkannt haben, wie unzureichend die konventionellen Massnahmen für eine Lösung der auf einer Verwahrlosung basierenden Erziehungsprobleme sind.

c) Erfolgreich angewandte Massnahmen

Mit Frage 7, "welche Schwierigkeiten konnten Sie schon beseitigen bzw. bessern und mit welchen Mitteln?" versuchten wir zu erfahren, ob es den Lehrern gelungen war, im Umgang mit verwahrlosten Schülern wirksame Erziehungsmassnahmen oder erfolgreiche Interaktionsformen zu finden. Die Ergebnisse der Befragung -manche Lehrer gaben auch hier mehrere Antworten- sind in Tabelle 7 zusammengestellt. Zuvor ist noch anzumerken, dass nur solche Erziehungsmassnahmen genannt werden konnten, die entweder die Qualität oder die Quantität von Verwahrlosungssymptomen sichtbar in Richtung auf eine Besserung änderten. Alle Erziehungsbemühungen, bei denen ein Kausalzusammenhang zu ihren Auswirkungen noch nicht oder überhaupt nicht feststellbar ist, konnten mit dieser Frage nicht erfasst werden.

In der Tabelle nicht erwähnt werden die Aussagen von 16 Lehrkräften, die betonten, alle ihre Erziehungsbemühungen seien erfolglos geblieben. Antworten wie "bei ihm (dem Schüler) spricht überhaupt nichts an", "ich habe den Eindruck,

Tabelle 7

Erfolgreiche Erziehungsmassnahmen

Massnahmen	Zahl der Lehrer, die diese Massnahmen erfolgreich anwandten	Symptome vorübergehend gebessert	Symptome für die Dauer der Massnahmen gebessert
Isolierter Sitzplatz	17		Verringerung störender Zwischenfälle bes. Aggressionen
Schläge bzw. Androhen von Schlägen	10	disziplinierteres Verhalten	
Aufmuntern und Lob	6	grössere Leistungsanstrengungen	
Benachrichtigung der Eltern	5	weniger Schulschwänzen (3 mal) bessere häusliche Mitarbeit (2 mal)	
Intensivere Zuwendung	4		gesteigerter Arbeitseifer
Sonderaufgaben	3	zunehmende Arbeitsbereitschaft	
Ignorieren des Schülers	2		Verringerung von Aggressionen gegen den Lehrer

dass kein Mittel mehr hilft" oder "ich kann machen was ich will, die Schwierigkeiten treten immer wieder auf" machen die Situation dieser Lehrer deutlich.

Was die in Tabelle 7 zusammengefassten Antworten der Lehrer betrifft, so fällt vor allem auf, dass es offenbar keinem Lehrer gelungen ist, ein Verwahrlosungssymptom dauerhaft

zu beseitigen. In den günstigsten Fällen konnten die Lehrer durch intensivere Beschäftigung mit den Schülern, durch Ignorieren des Schülers und durch die Isolierung der Probanden von den Mitschülern eine Besserung bzw. eine Verminderung der Verhaltens- und Lernstörungen wenigstens für die Dauer der Einwirkung dieser Massnahmen erzielen. Nur für kurze Zeit waren dagegen die anderen Massnahmen, die Benachrichtigung der Eltern, körperliche Züchtigungen, Aufmunterungen und das Erteilen von Sonderaufgaben wirksam. Nahezu alle Lehrer betonten, dass diese Lösungswege nur "vorübergehend" Besserung und "kurzfristige" Erfolge gebracht hätten, dass dann aber bald wieder "das alte Lied" begonnen hätte.
Vergleicht man die Zahl der Lehrer, die die genannten Erziehungsmassnahmen anwandten, mit der Zahl der Lehrer, die diese Massnahmen als wirksam und erfolgreich bezeichnen, dann erhält man weitere interessante Aufschlüsse über den Erfolg der Erziehungsbemühungen der Lehrkräfte.

Tabelle 8

Verhältnis von Aufwand und Erfolg der "erfolgreichen" Massnahmen

Massnahmen	Anzahl der Lehrer, die diese Massnahmen anwandten	Anzahl der Lehrer, die mit diesen Massnahmen Erfolg hatten
Isolierter Sitzplatz	32	17
Körperl. Züchtigung	22	10
Aufmunterung und Lob	13	6
Benachrichtigung der Eltern	35	5
Intensivere Zuwendung	4	4
Sonderaufgaben	6	3
Ignorieren des Schülers	9	2

Ein Blick auf die Tabelle zeigt, dass von 35 Lehrern, die die Eltern über die Schulschwierigkeiten ihrer Kinder unterrichteten, nur 5 von vorübergehend positiven Auswirkungen dieser Massnahmen sprachen. Der Erfolg dieser Erziehungsbemühungen muss daher als sehr gering gewertet werden.

Auffallend nieder ist auch die Erfolgsquote der repressiven Massnahmen, der Zuweisung eines Einzelplatzes und der körperlichen Züchtigung. Nur etwa jeder zweite Lehrer, der diese Erziehungsmittel anwandte, konnte damit auch eine Besserung oder Verringerung störender Auffälligkeiten der Schüler erreichen. Auch bei der Erteilung von Sonderaufgaben sowie bei Aufmunterung und Lob halten sich nach den Aussagen der Lehrer positive Reaktionen bzw. fehlende Reaktionen der Schüler die Waage.

Die einzige Ausnahme dagegen bildet die intensivere Beschäftigung des Lehrers mit dem betreffenden Schüler. Alle 4 Lehrer, die diese Massnahme anwandten, konnten mit ihr auch eine Besserung bestehender Schulschwierigkeiten erzielen.

Überblickt man die in diesem Abschnitt erläuterten Ergebnisse, dann muss man zu dem Schluss kommen, dass die Lehrkräfte bei dem Bemühen, die in der Schule auftretenden Verwahrlosungssymptome zu beseitigen oder ihre Intensität zu mildern, doch sehr wenig erfolgreich waren. Dieser Erfolg muss noch geringer eingeschätzt werden, wenn man davon ausgeht, dass vom Erfolg einer Erziehungsmassnahme eigentlich erst dann gesprochen werden kann, wenn es mit ihrer Hilfe gelungen ist, etwa Ursachen von Verhaltensstörungen zu beseitigen oder Antriebe in Richtung und Dynamik so zu ändern, dass sie sich im Gegensatz zu ihren bisherigen Erscheinungsweisen in erwünschten oder annehmbaren Formen äussern. Legt man diesen strengen Masstab an, dann darf man beispielsweise die scheinbar positiven Reaktionen der Schüler auf Massnahmen wie körperliche Züchtigung oder Zuweisung eines Einzelplatzes nicht als pädagogische Erfolge werten, sondern als unter Druck voll-

zogene vorübergehende Anpassungsvorgänge, an von der Schule erwünschte Verhaltensweisen. Dass diese Massnahmen genauso wie die Benachrichtigung der Eltern oder das Ignorieren des Schülers eine dauerhafte Besserung der Erziehungsschwierigkeiten bewirken, kann nicht angenommen werden, denn eine blosse Symptomunterdrückung lässt die Ursachen der Erziehungsprobleme unberücksichtigt.

d) Die pädagogischen Massnahmen unter dem Aspekt der Wirkungslosigkeit

Frage 8, welche Massnahmen die Schüler am wenigsten beeindruckten, brachte folgende Ergebnisse:

Tabelle 9

Die Wirkungslosigkeit erzieherischer Massnahmen bei verwahrlosten Schülern

Massnahmen	Anzahl der Lehrer, die diese Massnahmen als wirkungslos bezeichneten
Strafarbeiten	33
Verbale Massnahmen	29
Nachsitzen	27
Körperliche Züchtigung	6
Benachrichtigung der Eltern	6
Benachrichtigung der Polizei	4
Zuweisung eines Einzelplatzes	2

Den Ergebnissen zufolge reagieren verwahrloste Schüler vor allem auf die herkömmlichen Erziehungsmassnahmen nicht mit der von den Lehrern erwarteten Anpassung an die Forderungen des Unterrichts und der Schulordnung. Dies zeigt sich besonders in der Tatsache, dass sich viele Schüler bei Strafarbeiten

und Nachsitzen dem "Strafvollzug" entziehen. Auf den ersten Blick könnte man dies als ein Zeichen einer Überempfindlichkeit der Schüler gegen Strafen werten. Die Jungen versuchen nur erst einmal, den unliebsamen Folgen der Strafe auszuweichen, ohne sich um die weiteren Konsequenzen ihres Verhaltens zu kümmern. Andererseits kann die Weigerung der Schüler, die Strafe auf sich zu nehmen, auch darauf hinweisen, dass sie bereit sind, weitere eventuell sogar schärfere Strafmassnahmen des Lehrers in Kauf zu nehmen. Erfahrungen der Schüler, dass sich die Lehrer nicht entschliessen können, bei ihren Strafmassnahmen ein gewisses Mass an Härte zu überschreiten, lassen die "Flucht" vor der Strafe kein allzu grosses Risiko mehr sein. Es hat den Anschein, als habe die Strafe für die betreffenden Schüler ihre Schrecken verloren, als sei sie zu einem "kalkulierbaren Unbehagen" geworden.

Wenn man nun sieht, wie wenig die Schüler von den genannten Massnahmen beeindruckt werden, wie gering die Erfolge sind, die die Lehrer mit diesen Erziehungspraktiken erreichen, dann wird deutlich, dass diese Sanktionen nur Verlegenheitslösungen der Lehrer sein können. Die Erzieher scheinen diese Massnahmen nur anzuwenden, damit irgend etwas gegen die Störungen der Schul- und Unterrichtsordnung unternommen ist. Vom Erfolg dieser Massnahmen können sie nicht überzeugt sein.

e) Ideale Erziehungsmassnahmen in der Vorstellung der Lehrer

Wie sehr die Lehrkräfte von den Erfolgsmöglichkeiten ihrer Erziehungsmassnahmen in Wirklichkeit überzeugt sind, zeigen die Antworten der Lehrer auf die Frage 9. Gefragt wurde: "Glauben Sie, dass es Mittel gibt, mit denen die Erziehungsschwierigkeiten des Jungen dauerhaft behoben bzw. gebessert werden könnten?" Einen Überblick über die Antworten der Lehrkräfte vermittelt Tabelle 10.

Während sich in den Aussagen von 7 Lehrkräften, die der Ansicht sind, dass an den Erziehungsschwierigkeiten der ver-

wahrlosten Schüler "nichts mehr zu ändern" sei, Pessimismus und Resignation widerspiegeln, halten die übrigen 43 Lehrer eine dauerhafte Lösung der bestehenden Erziehungsprobleme für möglich. Jedoch lassen die Vielfalt und die Uneinheitlichkeit der Erziehungsvorschläge erkennen, wie gross und verbreitet die Unsicherheit der Lehrer hinsichtlich geeigneter Erziehungsmassnahmen ist. Diese 43 Lehrkräfte lassen sich in 2 Gruppen einteilen. Ein Teil der Lehrer vertritt die Meinung, die Erziehungsschwierigkeiten der verwahrlosten Kinder liessen sich mit schulischen Mitteln beheben. Die anderen Lehrer sind dagegen der Ansicht, dass die Möglichkeiten der Schule für eine erfolgreiche Lösung der bestehenden Probleme nicht ausreichen.

Tabelle 10

Ideale Erziehungsmassnahmen in der Vorstellung der Lehrer

Erziehungsmassnahmen	Häufigkeit der Erwähnung	
Heimerziehung	10	
Mehr Zuwendung des Lehrers	8	
Härteres Durchgreifen des Lehrers	7	
Besserung des häuslichen Milieus	6	
Erziehungsberatung	3	
Milieuwechsel	2	
Sonderschulerziehung	2	
Unterbringung in einer Ganztagsschule	2	
Gruppentherapie	1	
Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Lehrer	1	
Milde und Güte	1	
Kein Erziehungsmittel hilft	7	Summe: 50

Tabelle 11 berücksichtigt jene erste Gruppe der Lehrkräfte, die der Ansicht sind, die auf einer Verwahrlosung beruhenden schulischen Schwierigkeiten der Kinder selbst beheben zu können.

Tabelle 11

Gruppe 1

Massnahmen	Anzahl der Lehrer, die diese Massnahmen befürworten	
Mehr Zuwendung des Lehrers	8	
Härteres Durchgreifen des Lehrers	7	
Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler	1	
Milde und Güte	1	Summe: 17

Was nun die Lehrer der ersten Gruppe betrifft, so glauben 8 von ihnen die Erziehungsprobleme durch intensiveres Eingehen auf den Schüler lösen zu können. Fast alle dieser Lehrer geben jedoch gleichzeitig zu bedenken, dass diese Erziehungsabsichten auf Grund der ungünstigen Arbeitsvoraussetzungen nur sehr schwer zu verwirklichen seien. "Wenn ich mich mehr um den Jungen kümmern könnte, wäre sicher vieles besser" lautet die charakteristische Aussage eines Lehrers, "doch man ist einfach zu sehr von der Klasse in Anspruch genommen, als dass man sich die Zeit dafür nehmen könnte." Diese Lehrer sehen die Ursachen ihrer erzieherischen Erfolglosigkeit nicht bei sich selbst - sie trauen sich ja eine Behebung der Erziehungsschwierigkeiten zu- wohl aber in den strukturellen Eigenheiten der heutigen Schule, etwa in den zu grossen Klassen und in dem durch die Fülle des Stoffplanes bedingen geringen Spielraum für diffizilere pädagogische Aufgaben.

Mit grösserer Härte glauben 7 Lehrkräfte die Erziehungspro-

bleme bei verwahrlosten Kindern lösen zu können. Auch hier werden die Aussagen häufig durch einen resignierenden Zusatz ergänzt, in dem auf das Verbot körperlicher Züchtigung hingewiesen wird. "Was dem Jungen fehlt ist eine harte Hand. Ich selbst halte mich da zurück; als Lehrer darf man ja heutzutage einen Schüler nicht mehr anrühren."

Die Aussagen dieser Lehrer enthalten die Tendenz, das erfolglose Bemühen um eine Besserung der Erziehungsschwierigkeiten der Schüler mit beschränkten Strafvollmachten der Schule zu erklären. Auch hier wird also der Versuch gemacht, Zweifel an den eigenen pädagogischen Fähigkeiten zu beseitigen, indem man seine Erfolglosigkeit auf scheinbar oder realiter vorhandene schwache Punkte im Schulsystem zurückführt.

Tabelle 12 gibt Auskunft über die Massnahmen der zweiten Gruppe der Lehrer, nach deren Meinung die pädagogischen Möglichkeiten der Schule für eine Lösung der Erziehungsprobleme verwahrloster Schüler nicht ausreichen.

Tabelle 12

Gruppe 2

Massnahmen	Anzahl der Lehrer	
Heimerziehung	10	
Besserung des häuslichen Milieus	6	
Erziehungsberatung	3	
Milieuwechsel	2	
Sonderschulerziehung	2	
Unterbringung in einer Ganztagsschule	2	
Gruppentherapie	1	Summe: 26

Mehr als die Hälfte aller befragten Lehrer, nämlich 26, scheinen zu der Erkenntnis gelangt zu sein, dass allein mit den der Schule zur Verfügung stehenden Mitteln eine erfolgreiche Behebung der Schwierigkeiten nicht realisierbar ist. So plädieren denn 14 Lehrkräfte für andere Schulformen, für Heim-, Sonder- oder Ganztagsschulen. Die 12 verbleibenden Lehrer schliesslich halten ausserschulische Massnahmen wie Erziehungsberatung, Gruppentherapie und Einflussnahme auf das häusliche Milieu für besonders wirkungsvoll.

Allein 18 Lehrer dieser Gruppe -10, die sich für einen Heimaufenthalt, 6, die sich für eine Besserung der häuslichen Verhältnisse aussprechen und 2, die einen Milieuwechsel befürworten- lassen in ihren Antworten erkennen, dass sie in den geringen erzieherischen Fähigkeiten der Eltern und den ungünstigen Milieueinflüssen eine Hauptursache der Auffälligkeiten der Schüler sehen. Charakteristisch für die Meinung dieser Lehrer sind die folgenden Aussagen: "Bei diesem zweifelhaften Zuhause halte ich einen Heimaufenthalt für die beste Lösung"; "zuerst einmal müssten die Eltern erzogen werden." Diese Äusserungen lassen auf Tendenzen der betreffenden Lehrer schliessen, die im Verlauf der Bemühungen mit den verwahrlosten Schülern erfahrenen Misserfolge nach aussen zu projizieren, d.h. die Schuld für die Erziehungsschwierigkeiten der Schüler bei deren Eltern zu suchen[215]. Schliesslich mag bei der Befürwortung eines Heimaufenthaltes, mit der sich die Lehrer gleichsam selbst ihre Kompetenz für den Umgang mit erziehungsschwierigen Schülern absprachen, auch der Wunsch eine Rolle gespielt haben, den verwahrlosten Schüler dem eigenen Verantwortungsbereich entzogen zu sehen.

5. Die soziale Integration des verwahrlosten Schülers in die Klasse

a) Das soziale Prestige verwahrloster Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft

Die Antworten, die wir auf Frage 10, der Frage nach der sozialen Rolle des verwahrlosten Schülers unter seinen Mitschülern, erhielten, sind in Tabelle 13 zusammengefasst.

Tabelle 13

Das soziale Ansehen unter den Mitschülern

Soziales Merkmal	Anzahl der Schüler	
Allgemein abgelehnt	18	
Breiterer Gemeinschaftskontakt, jedoch keine Freunde	10	
Anschluss an Gleichgesinnte , sonst jedoch abgelehnt	8	
Einzelgänger	8	
Gewisse Führerrolle	3	
Unauffälliger Mitläufer	3	Summe: 50

Tabelle 13 bedarf noch einer kurzen Erläuterung. Bei mehr als der Hälfte jener Schüler, die der Rubrik "Breiterer Gemeinschaftskontakt, jedoch keine Freunde" subsumiert wurden, berichteten die Lehrer von mehr oder weniger erzwungenen Kontakten zu den Mitschülern. "A. mischt sich überall ein, findet aber keinen dauerhaften Kontakt"; "er (der Schüler) dringt häufig mit Gewalt in eine Spielgruppe ein"; "er erzwingt Kontakte nur durch seine Körperkraft."

Was die Jungen mit einer "gewissen Führerrolle" betrifft, so sind zwei von ihnen Anführer einer grösseren Clique Gleichgesinnter; ein dritter Junge wird sowohl von den Jungen als

auch den Mädchen der Klasse seiner Körperkräfte, seiner "Erfolge" bei den Mädchen und seiner modischen Kleidung wegen anerkannt und bewundert.

Die hohe Zahl der verwahrlosten Schüler, die in ihrer Klasse keine Anerkennung und keinen dauerhaften Kontakt finden können, muss auf mehrere Ursachen zurückgeführt werden. Einer der Gründe für ihr geringes Ansehen dürften die schlechten Schulleistungen der verwahrlosten Schüler sein. Dass zwischen Beliebtheitsgrad und Schulleistungen Zusammenhänge bestehen, hat B.Wunsch in einer Untersuchung eindeutig festgestellt[216]. Wie unsere Erhebung zeigt, gehören -was die Schulleistungen betrifft- nahezu alle Schüler dem letzten Klassendrittel an (vgl. Tab.4). Wenn auch -wie Wunsch feststellte- den Schulleistungen als Beliebtheitskriterium in den verschiedenen Altersstufen verschiedene Bedeutung zukommt, so wird man den Einfluss des Leistungsversagens auf das Prestige der Schüler doch nicht unterschätzen dürfen.

Mit ziemlicher Sicherheit darf angenommen werden, dass auch die Aggressivität, die bei der Mehrzahl unserer Probanden beobachtet wurde, ungünstige Auswirkungen auf das soziale Ansehen dieser Schüler hat. R.Mandel hat in seiner Untersuchung über die Aggressivität bei Schülern festgestellt, dass zwischen Beliebtheit und Aggressivität insofern ein Zusammenhang besteht, als aggressive Schüler weniger gewählt und mehr abgelehnt werden als nichtaggressive[217].

Was das Aussehen bzw. die körperliche Gepflegtheit eines Schülers betrifft, so üben auch diese Merkmale einen gewissen Einfluss auf den Beliebtheitsgrad des Schülers aus. Wie F.Haiker feststellte ist vor allem in den ersten Schuljahren die Korrelation zwischen Beliebtheit und Aussehen von Bedeutung[218]. Wenn nun 32 der 50 Lehrkräfte von einem ungepflegten Äusseren ihres Probanden sprechen, so könnte man daraus ableiten, dass sich dieser Umstand doch bei relativ

vielen Schülern negativ auf ihr Ansehen in der Klasse auswirkt. Es bleibt aber zu bedenken, dass die Lehrer wahrscheinlich höhere Ansprüche an die Gepflegtheit der Schüler stellen als die Schüler untereinander, mit anderen Worten, einem Lehrer wird das ungepflegte Äussere eines Schülers eher auffallen als den Mitschülern, sofern es nicht extrem aus dem üblichen Rahmen herausfällt. Gleichwohl können wir annehmen, dass sich in einigen schwerwiegenden Fällen -wie unsere Untersuchung ergab, beklagten sich z.B. in mehreren Klassen Mitschüler über den unangenehmen Körpergeruch der Probanden- mangelnde Körperpflege doch sehr ungünstig auf das Ansehen eines Schülers bei seinen Mitschülern auswirkte.

Von Bedeutung für den Beliebtheitsgrad des verwahrlosten Schülers ist auch, wie sich der Lehrer in seinen Interaktionen mit diesem Schüler vor der Klasse präsentiert. Wie die Untersuchungen E.Höhns über den "Schlechten Schüler" zeigen, stehen viele Lehrer in der Gefahr, gerade gegenüber Schülern aus sozial niedrigem Milieu vorurteilshafte Einstellungen zu entwickeln[219]. Diese Einstellungen können sich nicht nur auf die Erwartungshaltungen des Lehrers negativ auswirken und sich etwa in der Form von Meinungen und Urteilen über den betreffenden Schüler der Klasse mitteilen, sie können auch in der ganzen Art, wie der Lehrer dem Schüler begegnet, etwa in Ausdrucksformen der "Körpersprache" des Lehrers den Mitschülern sichtbar werden. Dass sich diese Faktoren zumindest in den unteren Klassen sehr ungünstig auf die Beliebtheit des sozial auffälligen Schülers auswirken können, ergibt sich auch aus den Untersuchungen von Wunsch, der feststellte, dass Kinder bis zu einem Alter von 10 Jahren besonders dazu neigen, ihre Ansichten über beliebte bzw. unbeliebte Schüler den Urteilen von Lehrern und Eltern anzugleichen[220].

Schliesslich sei noch erwähnt, dass in Einzelfällen auch die

Eltern der Mitschüler das soziale Prestige eines verwahrlosten Kindes negativ beeinflussen können, sei es, dass sie ihren Kindern verbieten mit diesem Jungen zu spielen oder sei es, dass sie -wie uns von Lehrkräften mehrfach berichtet wurde- vom Lehrer verlangen, ihr Kind von dem verwahrlosten Schüler wegzusetzen.

b) Die Ausdrucksweisen sozialer Anerkennung und sozialer Diskriminierung verwahrloster Schüler durch ihre Mitschüler

Auf welche Weise die mangelhafte Integration verwahrloster Schüler in ihre Klasse manifest wurde, zeigen die Antworten der Lehrkräfte auf Frage 11: "Wie äussern sich Ablehnung bzw. Anerkennung durch die Mitschüler?"
Eine Zusammenstellung der Lehreraussagen bringt Tabelle 14.

Tabelle 14

Anerkennungs- und Diskriminierungsformen der Mitschüler gegenüber verwahrlosten Schülern

Verhaltensformen der Mitschüler	Häufigkeit und Erwähnung	
Hänseln, Sticheln, Spotten	11	
Meiden	10	
Ignorieren	7	
Den "schwarzen Peter" zuschieben	7	
Ausschliessen von gemeinsamen Spielen	6	
Schlagen, Prügeln	5	
Ständiges Anschwärzen beim Lehrer	3	
Anrede mit dem Nachnamen	3	
Anstiften zu "dummen Streichen"	1	
Bewundern und Anerkennen	3	
Neutrales Verhalten	6	Summe: 62

Ein Blick auf die Tabelle zeigt, dass nach Ansicht der Lehrkräfte nur 3 Schüler in ihrer Klasse Geltung und Bewunderung geniessen. Weitere 6 Schüler werden weder sichtbar abgelehnt noch wird ihnen merklich Bewunderung und Anerkennung zuteil. Der weitaus überwiegende Teil der verwahrlosten Schüler dagegen hat unter den verschiedensten diskriminierenden Verhaltensweisen der Mitschüler zu leiden. Dabei überwiegen distanzierende Verhaltensformen (23 mal erwähnt) wie z.B. das Meiden und Ignorieren sowie das Ausschliessen des verwahrlosten Schülers von gemeinsamen Spielen. Relativ häufig wird von den Lehrern auch aggressives Verhalten der Mitschüler wie Schlagen, Hänseln und Spotten genannt (16 mal). 7 Schüler müssen in ihrer Klasse die Rolle des Sündenbocks spielen.

Unsere Untersuchungsergebnisse sagen zwar nichts über Häufigkeit und Intensität der Diskriminierung aus, dennoch wird man annehmen dürfen, dass das Verhalten der Mitschüler für die verwahrlosten Kinder eine grosse psychische Belastung darstellt. Unter diesem Aspekt erscheinen Symptome wie z.B. die verbreitete Schulunlust, die Aggressivität und das Leistungsversagen verwahrloster Schüler verständlicher.

Schliesslich weisen die Antworten auf Frage 11 noch auf einen besonderen Umstand hin. Es scheint den Lehrern nicht gelungen zu sein, die allem Anschein nach doch erheblichen Spannungen zwischen verwahrlosten Schülern und den Mitschülern abzubauen oder zu beseitigen. Eine Erhellung der Hintergründe für dieses Scheitern der Lehrer erhofften wir uns aus den Antworten auf Frage 12.

c) Pädagogische Lösungsversuche zur besseren sozialen Eingliederung verwanrloster Schüler in die Klassengemeinschaft

Die Antworten der Lehrkräfte auf die Frage 12: "Versuchen Sie die schlechte Position des Schülers innerhalb der Klassengemeinschaft zu verbessern und auf welche Weise?" sind zum Teil so umfangreich, dass sie in einer Tabelle nicht

untergebracht werden können. Wir versuchen deshalb einen Überblick über die Lösungsversuche der Lehrer zu bekommen, indem wir eine für die jeweiligen pädagogischen Massnahmen typische Lehreraussage zitieren und mit Zahlenangaben belegen, wieviele Erzieher denselben oder einen sehr ähnlichen Lösungsweg beschritten haben.

In 6 Fällen bemühten sich die Lehrer, die Leistungen der verwahrlosten Schüler durch betontes Loben -"seht ihr, der A. kann doch sehr gut rechnen"- mehr ins Bewusstsein der Klasse zu rufen.

5 Lehrer versuchten in Abwesenheit des Probanden bei der Klasse Verständnis für die Situation des Jungen zu erwecken. Die Äusserung eines Lehrers: "ihr wisst doch, wie schlecht es der K. zuhause hat, ihr könntet wirklich etwas freundlicher zu ihm sein" kann als charakteristisches Beispiel dieser Art Lösungsversuche angesehen werden.

Mit Verboten und Strafmassnahmen suchten 5 weitere Lehrer die diskriminierenden Verhaltensweisen der Mitschüler zu unterbinden.

Nach dem Motto: "wenn ihr den B. in Ruhe lasst, dann lässt er euch auch in Ruhe" suchten 4 Lehrer die Spannungen zwischen Probanden und Mitschülern zu vermindern.

2 Lehrer gaben einigen Schülern aus der Klasse den Auftrag, sich etwas um den Probanden zu kümmern.

2 andere Lehrkräfte versuchten bei Erziehungsproblemen, die sich auf den Probanden bezogen, die Klasse an der Problemlösung zu beteiligen, und so unter den Mitschülern mehr Verständnis für die Auffälligkeiten des Probanden zu erwecken.

Ein Lehrer äusserte auf unsere Frage: "Ich habe es unterlassen, den Jungen vor den anderen Schülern schlecht zu machen." Disziplinlosigkeiten, die sich der Proband zuschulden kommen liess, versuchte dieser Lehrer vor der Klasse zu bagatelli-

sieren: "da hat K. eben unüberlegt gehandelt. Das kann jedem einmal passieren."

Schliesslich interpretierte ein Lehrer seiner Klasse die Auffälligkeiten eines Probanden als Krankheit : "H. ist eben anders, er ist krank."

24 Lehrer erklärten auf unsere Frage, sie hätten keine besonderen Massnahmen ergriffen bzw. sie hielten die Position des betreffenden Probanden in der Klasse nicht für ungünstig.

Nur jeder zweite der befragten Lehrer scheint den sozialen Problemen verwahrloster Schulkinder so viel Bedeutung zuzumessen, dass er es überhaupt für nötig erachtet, Massnahmen zu ergreifen oder nach Lösungswegen zu suchen. Dies mag einmal ein Anzeichen dafür sein, dass viele Lehrer -nicht zuletzt auch aus Gründen mangelhafter sozialpädagogischer Ausbildung- gar nicht in der Lage sind, die soziale Randständigkeit oder Isolierung einzelner Kinder zu erkennen[221]. Der Dilettantismus, der in den pädagogischen Bemühungen jener Lehrer sichtbar wird, die durch Appelle an die Vernunft der Klasse eine Lösung der Integrationsprobleme der verwahrlosten Schüler zu erreichen suchen, verweist ebenfalls auf eine starke Vernachlässigung sozialpädagogischer Fragen in der Lehrerausbildung.

Schliesslich wird auch in der Tatsache, dass 11 der 25 Lehrer, die sich um eine Verbesserung der sozialen Stellung ihres Probanden bemühten, gleichzeitig auch Massnahmen ergriffen, die wir als sozial diskriminierend ansehen, die grosse Unsicherheit vieler Lehrer gegenüber sozialen Problemen des Schulalltages deutlich.

6. Kooperation zwischen Elternhaus und Schule

a) Häufigkeit der Kontakte zwischen Elternhaus und Schule

Auf die Frage 13 nach Kontakten zwischen Eltern und Lehrer antworteten die Lehrkräfte wie folgt:

Tabelle 15

Aussprachen zwischen Elternhaus und Schule

Quantität der Kontakte	Anzahl der Fälle	
Mehrfacher Kontakt	30	
Einmaliger Kontakt	11	
Kein Kontakt	9	Summe: 50

Was die Häufigkeit der Kontakte betrifft, so darf man wohl annehmen, dass sie nicht wesentlich von derjenigen abweicht, die zwischen den Eltern nichtverwahrloster Kinder und der Schule besteht. Vergleicht man etwa die Untersuchungsergebnisse J.P.Kobs zum Thema Lehrer-Eltern-Kontakte -dabei ist allerdings eine Zusammenfassung der Ergebnisse von Grundschule und Oberstufe der Volksschule notwendig- dann scheint unsere Annahme bestätigt[222].

Wenn aus Tabelle 15 hervorgeht, dass in 9 Fällen die Eltern überhaupt keinen Kontakt, in 11 Fällen nur einmal Verbindung zum Lehrer aufnahmen, so deutet das schon daraufhin, dass in 20 Familien die Eltern kein bzw. nur geringes Interesse am schulischen Fortkommen ihrer Kinder haben. Dennoch wäre es verfrüht, aus diesem Ergebnis schon endgültig auf das Ausmass der Bereitschaft der Eltern zu schliessen, mit der Schule zusammenzuarbeiten . Zur Klärung dieser Frage benötigen wir noch weitere Untersuchungsergebnisse.

b) Zur Frage der Initiative hinsichtlich der Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule

Eine Zusammenfassung der Lehreraussagen zu Frage 14, welche der beiden Parteien, Lehrer oder Eltern, hinsichtlich einer Kontaktaufnahme die Initiative ergriff, ergibt folgendes Bild: in 35 Fällen lag die Initiative bei den Lehrkräften, in 12 Fällen bei den Eltern. 6 Lehrer betonten ausdrücklich, dass ihre Aufforderung zu einer Aussprache von den Eltern nicht beachtet wurde. Vergleicht man die Aussagen dieser 6 Lehrer mit dem Ergebnis von Tabelle 15, wonach es in 9 Fällen zu keiner Aussprache zwischen Elternhaus und Schule kam, dann ergibt sich, dass in 3 Fällen sowohl die Eltern als auch die Lehrer erst gar nicht den Versuch unternahmen, miteinander ins Gespräch zu kommen. Die Tatsache, dass nur in 12 Fällen die Eltern ein Gespräch mit dem Lehrer herbeiführten, muss als ein weiteres Anzeichen für das geringe Interesse der Eltern an den schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder, aber auch als Symptom einer geringen Kooperationsbereitschaft der Eltern mit der Schule angesehen werden. Wenn auch hier noch nichts Endgültiges über den Willen der Eltern zur Zusammenarbeit mit den Lehrern ausgesagt werden kann, so liegt das daran, dass die Motive, die die Eltern zu einem Gespräch mit dem Lehrer veranlassten, noch unberücksichtigt blieben.

Was nun die Tatsache betrifft, dass in 35 Fällen die Lehrer den ersten Schritt zu einer Begegnung mit den Eltern taten, so darf daraus nicht geschlossen werden, dass dieser Initiative ausschliesslich Bestrebungen nach einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern zugrundelagen. Dagegen spricht vor allem die geringe Meinung, welche die Lehrer allgemein von den pädagogischen Fähigkeiten der Eltern verwahrloster Schüler haben[223]. Wie schon erwähnt, dürften die Kontaktbestrebungen der Lehrer aber auch mit einem persönlichen Sicherheitsbedürfnis zusammenhängen, das sich darin äussert, Vorwürfen der Eltern oder von dritter Seite zu entgehen, indem man von

seiner Seite aus alles zu einer Verständigung mit den Eltern beiträgt.

c) Einmischung der Eltern in die Erziehungsbemühungen der Lehrer

Die Frage 15, ob und in welcher Weise sich die Eltern in die Erziehungsbemühungen der Lehrer einmischen, erbrachte folgende Ergebnisse:

Häufigkeit der Einmischung
In 20 Fällen berichteten die Lehrer von einer Einmischung der Eltern. In 30 Fällen mischten sich die Eltern nicht ein, wobei in dieser Zahl auch jene 9 Fälle enthalten sind, in denen es überhaupt keinen Kontakt zwischen Elternhaus und Schule gab.

Arten der Einmischung
Aus Tabelle 16 wird ersichtlich, auf welche Weise sich die Eltern in schulische Angelegenheiten einmischten.

Tabelle 16

Gegen den Lehrer gerichtete Aktionen der Eltern

Art der Einmischung	Anzahl der Fälle
1. Vorwürfe	
Zu umfangreiche Strafarbeiten	6
Ungerechte und zu schlechte Zeugnisse	3
Falsche Behandlung des Schülers	3

Art der Einmischung	Anzahl der Fälle
2. Drohungen mit ...	
Anzeige bei der Polizei oder vorgesetzter Behörde	3
Tätlichkeit	2
Selbstmord	1
Ermordung des Kindes	1
Abwanderung in die DDR	1
3. Störung der Schulordnung	
Verbot für das Kind, Strafarbeiten zu machen	4
vor der Klasse:	
Tätlichkeit gegen den Lehrer	2
Beleidigung des Lehrers	1
Summe	27

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass in nahezu der Hälfte aller Fälle, in denen es zu Kontakten zwischen Elternhaus und Schule kam, die Eltern das Zusammentreffen mit den Lehrern dazu benützten, ihren Aversionen bzw. ihrer feindlichen Einstellung Schule oder Lehrer gegenüber Ausdruck zu verleihen. Die Art und Weise, wie die Eltern ihre Kritik an Schule und Lehrer äusserten, lässt erkennen, dass von einem "pädagogischen Selbstbewusstsein" (Kob) oder von einem pädagogischen Verständnis der Eltern nicht die Rede sein kann. Es zeigt sich ausserdem, dass die Bereitschaft der Eltern, mit der Schule zusammenzuarbeiten, als sehr gering gewertet werden muss, ja dass bei einem Teil der Eltern Tendenzen

vorhanden sind, die sich in einer unnötigen-in Einzelfällen sogar erheblichen- Erschwerung der pädagogischen Arbeit der Lehrer äussern.

Die schulfeindliche Einstellung dieses doch beachtlichen Teils der Eltern kann auf mehreren Ursachen beruhen: einmal scheinen die Eltern, die vom Lehrer fast nur Negatives über ihre Kinder hören -in der Tat treten viele Lehrer erst dann mit den Eltern in Verbindung, wenn das Kind in der Schule ernste Schwierigkeiten macht- die Kritik an ihren Kindern auf sich selbst zu beziehen. Zum anderen hat es den Anschein, als ob durch die Schwierigkeiten, die das Kind in der Schule hat, Aversionen, welche die Eltern in ihrer eigenen Schulzeit Schule oder Lehrer entgegenbrachten, reaktiviert werden. Schliesslich besteht noch die Möglichkeit, dass die Eltern im Lehrer einen Vertreter jener öffentlichen Institutionen sehen, von denen sie, wie etwa von Polizei, Jugendämtern oder Gerichten, wenig Angenehmes zu erfahren glauben, denen sie deswegen mit Ablehnung und Widerstand begegnen.

d) Die Auswirkungen der Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule

Mit der letzten Frage unseres Interviewschemas versuchten wir zu erfahren, welche positiven oder negativen Folgen sich aus den Aussprachen zwischen Eltern und Lehrern ergaben. Wie oben schon erwähnt, kam es nur in 41 Fällen zu Kontakten zwischen Elternhaus und Schule. 18 Lehrkräfte äusserten nun, dass diese Kontakte überhaupt keine Auswirkungen gehabt hätten. Ein Teil der Lehrer glaubte, auch Gründe dafür nennen zu können. Die wichtigsten Äusserungen seien hier angeführt: "Die Eltern erklärten, sie würden mit dem Jungen nicht mehr fertig". "Die Eltern sind zu einfältig." "Die Mutter ging auf meine Erziehungsvorschläge nicht ein."

Tabelle 17 zeigt nun, in welcher Weise Lehrer, Eltern und Schüler auf die Kontakte zwischen Elternhaus und Schule reagierten.

Tabelle 17

Auswirkungen der Kontakte zwischen Eltern und Lehrer

Auswirkungen	Anzahl der Fälle
Reaktionen der Lehrer:	
Verzicht auf weitere Kontakte mit den Eltern	8
Verzicht auf weitere Erziehungsmassnahmen bzw. Einschränkung der Strafmassnahmen	7
Klage gegen die Eltern vor Gericht	3
Reaktionen der Eltern:	
Anregungen des Lehrers werden kurzzeitig befolgt	5
Schwere körperliche Züchtigung des Kindes	4
Schüler wird von den Eltern nicht mehr so viel geschlagen	1
Reaktionen der Schüler:	
Schulschwänzen vorübergehend besser	3
Erziehungsschwierigkeiten des Schülers werden schlimmer	3
Hausaufgaben werden vorübergehend wieder gemacht	2
Summe	36

Die tabellarische Darstellung bedarf noch einiger Erläuterungen und Ergänzungen; so ist z.B. interessant, wie die 8 Lehrkräfte ihren Verzicht auf weitere Kontakte mit den Eltern begründen. Zwei charakteristische Aussagen der Lehrer sollen als Beispiele genügen. Ein Lehrer bemerkt: "Die Einstellung, die diese Leute der Schule gegenüber haben, verhindert jede sinnvolle Zusammenarbeit." Ein anderer Lehrer äussert: "Ich möchte mit dieser Frau (der Mutter eines Schülers) möglichst wenig zu tun haben. Man setzt sich da schnell in ein schlechtes Licht. In einem so kleinen Ort muss man vorsichtig sein."

Die Ergebnisse der Frage 16 zeigen, dass sich aus den Kontakten zwischen Schule und den Eltern verwahrloster Schüler praktisch in keinem Falle eine dauerhafte und vor allem fruchtbare Zusammenarbeit hinsichtlich der Beseitigung der Erziehungsschwierigkeiten der Kinder entwickelt hat. Die Gründe hierfür wird man einmal in der Gleichgültigkeit sowie in der mangelnden Konsequenz der Eltern gegenüber erzieherischen Aufgaben und Pflichten suchen müssen. Gute Beispiele hierfür bieten nicht nur jene Fälle, in denen das Zusammentreffen von Eltern und Lehrern überhaupt keine Auswirkungen zeigte, sondern selbst jene 6 Fälle, in denen die Eltern zunächst positiv auf die Kontakte mit dem Lehrer reagierten, dann aber schon nach kurzer Zeit ihre erzieherischen Bemühungen bzw. die Zusammenarbeit mit dem Lehrer wieder einstellten.

Ein weiterer Grund, der einer fruchtbaren Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule entgegensteht, ist der Umstand, dass viele Eltern bei ihren Kindern keine Autorität mehr besitzen. Auch die schulfeindliche Einstellung mancher Eltern, die sich in einigen Fällen sogar in tätlichen Angriffen auf den Lehrer äusserte, muss als schwerwiegendes Hindernis einer erfolgreichen Kooperation angesehen werden.

Schliesslich sind auch auf seiten der Lehrer Tendenzen zu bemerken, die einer Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus nicht gerade förderlich sind. So deutet etwa die Tatsache, dass ein Teil der Lehrer auf weitere Kontakte mit den Eltern sowie auf weitere Strafmassnahmen den Schülern gegenüber verzichtet, darauf hin, dass diese Lehrkräfte entweder vorschnell resignieren oder nicht bereit sind, den Standpunkt der Schule auch gegen den Widerstand der Eltern durchzusetzen.

7. Zusammenfassung der wesentlichsten Untersuchungsergebniss

Den Aussagen der befragten Lehrer zufolge zeichnet sich die überwiegende Mehrzahl der verwahrlosten Schüler im Bereich des Sozialverhaltens vor allem durch häufiges Schulschwänzen und aussergewöhnliche Aggressivität aus. Während Diebstähle und Lügen eine geringere Rolle spielen, scheint es die Regel zu sein, dass verwahrloste Kinder keinen dauerhaften Kontakt zu ihren Mitschülern finden. Ausserdem fällt auf, dass verwahrloste Schüler häufig auf die Ablehnung grosser Teile der Klasse stossen und den unterschiedlichsten Diskriminierungsformen ihrer Mitschüler ausgesetzt sind. Als seltene Ausnahme wird man Fälle bewerten müssen, in denen sich ein verwahrloster Schüler besser in die Klasse integrieren und etwa in einer Clique Gleichgesinnter eine Führungsposition einnehmen und ein gewisses Mass an Anerkennung erzielen konnte.

Auf dem Leistungssektor stellten die Lehrer beim grössten Teil der Probanden gravierende Konzentrationsschwächen und geringes Durchhaltevermögen sowie fehlende oder bestenfalls sporadische häusliche und schulische Mitarbeit fest. Hervorzuheben ist auch, dass hinsichtlich der Schulleistungen die meisten verwahrlosten Schüler dem letzten Drittel ihrer Klasse angehörten. Erwähnenswert ist schliesslich, dass die Mehrzahl der Lehrer auf ein weiteres Merkmal ihrer verwahr-

losten Schüler hinwies, auf ein vernachlässigtes oder ungepflegtes Äusseres.

Im Hinblick auf das Verhalten der Lehrer im Umgang mit verwahrlosten Schülern ergaben sich folgende Ergebnisse: Die meisten Lehrer begegnen den abweichenden Verhaltensweisen der Schüler mit repressiven Massnahmen. Strafarbeiten, Strafandrohung, Nachsitzen, Ermahnen, Benachrichtigung der Eltern und Zuweisung eines Einzelplatzes dominieren in einem umfangreichen Massnahmenkatalog ganz eindeutig. Überraschend häufig wird auch noch auf das Mittel der körperlichen Züchtigung zurückgegriffen. Damit scheinen Untersuchungsergebnisse von A.Tausch bestätigt, wonach die meisten Lehrer in erziehungsschwierigen Situationen zu mehr oder weniger autokratischem Erziehungsverhalten neigen[224]. Erwähnt werden sollte auch, dass die genannten Erziehungsmassnahmen allem Anschein nach wahllos zur Unterdrückung der verschiedensten Auffälligkeiten sowohl des Sozial- als auch des Leistungsverhaltens herangezogen wurden. Dagegen fallen Bemühungen der Lehrer, von der blossen Symptombehandlung oder Symptomunterdrückung Abstand zu nehmen und Lösungswege zu finden, die die Ursachen der Verwahrlosung berücksichtigen, so gut wie gar nicht ins Gewicht. Bemerkenswert ist weiter, dass die Lehrer, im Bestreben, die Leistungsschwächen der verwahrlosten Schüler zu beheben, nur ganz vereinzelt von der Möglichkeit Gebrauch machen, ihre Anforderungen auf das individuelle Leistungsvermögen des Schülers abzustimmen oder ihm geeignete Lernhilfen anzubieten.

Der überwiegende Teil der Lehrer, der bei den verwahrlosten Schülern eine auffällige Aggressivität beklagt, sieht sich durch dieses Symptom auch am häufigsten zu pädagogischen Massnahmen veranlasst. In geringerem Masse provozieren fehlende Hausaufgaben erzieherische Reaktionen der Lehrer und das Schulschwänzen war nur einer kleineren Anzahl der Lehrer häufigster Anlass zu pädagogischem Eingreifen. Die

unterschiedlichen Rollen, die die Verwahrlosungssymptome Aggressivität und Schulschwänzen -trotz ihrer nahezu identischen Frequenz des Auftretens- als Auslöser pädagogischer Gegenmassnahmen spielen, zeigen, dass die meisten Lehrer diese Auffälligkeiten und die sich daraus ergebenden Erziehungsprobleme zumindest in der Schulpraxis fast ausschliesslich nach ihrem Gewicht als Störfaktor der Ordnung in Schule und Unterricht beurteilen und nicht etwa nach dem Grad der Bedeutung, den man diesen Symptomen z.B. im Hinblick auf die aktuelle Situation und die zukünftige Entwicklung des verwahrlosten Schülers zumessen kann. Unter letzterem Aspekt wird man sowohl der Aggressivität als auch dem Schulschwänzen ein gleich hohes Mass an pädagogischer Aufmerksamkeit widmen müssen.

Während ein erheblicher Teil der Lehrkräfte den von ihm angewandten Massnahmen jegliche Effektivität abspricht, kommen die übrigen Lehrer zu differenzierteren Urteilen. Danach erweisen sich -gemessen am Verhältnis von Aufwand und Erfolg- vor allem Massnahmen wie intensivere Zuwendung, Zuweisung eines isolierten Sitzplatzes, Aufmunterung und Lob sowie körperliche Züchtigung als wirksame Massnahmen, wenngleich die meisten Lehrer einschränkend betonen, dass damit nicht mehr als momentane Korrektureffekte und vorübergehende Anpassungserfolge zu erreichen waren. Als völlig wirkungslose Erziehungsmassnahmen werden von der überwiegenden Zahl derjenigen Lehrer, die damit Erfahrungen machte, Strafarbeiten, Ermahnungen, Drohungen und Nachsitzen genannt. Die Bemühungen einer geringen Mehrheit der Lehrer um eine bessere Integration des verwahrlosten Schülers in die Klasse erschöpfen sich in Appellen an die Klasse, Verständnis für die besondere Situation des Probanden aufzubringen sowie im Verbot diskriminierender Handlungen oder in einer stärkeren Betonung positiver Leistungen des Probanden vor den Mitschülern. Hier wird deutlich, dass sich die Lehrer noch viel zu sehr am Lehrer - Einzelschüler Verhältnis orientieren und dabei sozialintegrative und gruppen-

pädagogisch strukturierte Unterrichtsformen vernachlässigen, die zum erzieherischen Vorteil jedes einzelnen Kindes benutzt werden könnten.

Insgesamt -so zeigt sich- befinden sich die meisten Lehrer in ihrer Auseinandersetzung mit verwahrlosten Schülern in einer Situation, die im Hinblick auf geeignete und wirksame pädagogische Massnahmen durch Unsicherheit und Ratlosigkeit, mitunter auch durch Resignation gekennzeichnet ist. Besonders deutlich wird dies in vielen Fällen, in denen die Lehrer auf Erziehungsmittel zurückgreifen, deren Effektivität sie ausdrücklich in Frage stellen. Hier scheinen die Massnahmen nur noch Verlegenheitslösungen zu sein, mit denen die Lehrer ihr Gesicht vor der Klasse zu wahren suchen.

Dennoch hat die überwiegende Mehrzahl der Lehrer mehr oder weniger konkrete Vorstellungen darüber, wie bei verwahrlosten Schülern eine dauerhafte Besserung bzw. Behebung der Erziehungsschwierigkeiten realisiert werden könnte, wiewohl auch hier die Vielfalt und Uneinheitlichkeit der Erziehungsvorschläge auf Unsicherheiten in sozialpädagogischen Fragen schliessen lassen.
Ein kleinerer Teil der Lehrer traut sich -allerdings nur unter der Voraussetzung günstigerer Arbeitsbedingungen und erweiterter Erziehungskompetenzen- eine Lösung der Erziehungsprobleme selbst zu. In der Überzeugung, dass eine adäquate Erziehung verwahrloster Schüler mit den der Schule zur Verfügung stehenden Mitteln nicht zu realisieren ist, plädieren jedoch viele Lehrer für andere Schulformen und eine mehr oder weniger weitgehende Ausschaltung der negativen Einflüsse des häuslichen Milieus.

Was schliesslich die Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule betrifft, so fällt vor allem die hohe Anzahl zum Teil sehr massiver Eingriffe der Eltern in die Erziehungsbemühungen der Lehrer auf. Dabei scheinen die Aktivitäten der Eltern keineswegs das Resultat pädagogischen Selbstbe-

wusstseins oder Sachverstandes zu sein, vielmehr erwecken die gegen die Lehrer gerichteten Vorwürfe, Drohungen und Tätlichkeiten den Anschein, als versuchten die Eltern, eigene -durch die negativen Schulerfahrungen ihrer Kinder aktualisierte- Autoritätskonflikte auszuleben. Auf der anderen Seite verhindern in einigen Fällen aber auch Ressentiments und Vorurteile der Lehrer gegenüber den Eltern verwahrloster Schüler einen dauerhaften Kontakt und eine fruchtbare Zusammenarbeit der beiden Parteien.

IV. KAPITEL

Pädagogische Möglichkeiten der Schule

An pädagogischen Ratschlägen für den Umgang mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen und auch an Beispielen erfolgreicher Erziehungsbemühungen mangelt es heute in der einschlägigen Literatur nicht mehr. Es zeigt sich aber, dass diese pädagogischen Empfehlungen nur in sehr wenigen Fällen auf die spezifischen Arbeitsvoraussetzungen in der Schule zugeschnitten sind. Auf der Suche nach neuen Anregungen zur Überwindung der Erziehungsschwierigkeiten verwahrloster Schüler scheint es deshalb sinnvoll, u.a. auch in der Literatur aufgezeigte Lösungswege und Erziehungspraktiken auf ihre Anwendbarkeit in der Unterrichtspraxis hin zu überdenken. Bei unseren Überlegungen berücksichtigen wir, dass sich neue Konzepte der schulischen Betreuung sozial auffälliger Schüler noch weitgehend im Stadium der Erörterung und Erprobung befinden, mit der Einrichtung etwa von sozialpädagogischen Sonderschulen oder Sonderklassen für Verhaltensgestörte im Rahmen von Gesamtschulen in absehbarer Zeit also nicht gerechnet werden kann. Wir gehen folglich davon aus, dass sich viele Lehrer -ähnlich den von

uns befragten- in der schwierigen Situation befinden, sich mit einem oder mehreren verwahrlosten Schülern in einer ansonsten den üblichen Vorstellungen entsprechenden Klasse auseinandersetzen zu müssen.

Eine Erörterung aller erzieherischen Probleme, die sich aus unserer Befragung und den Gesprächen mit den Lehrern ergaben, würde im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen. Es scheint daher angebracht, die Überlegungen auf diejenigen Fragen zu konzentrieren, die sowohl von der problematischen Situation der verwahrlosten Schüler als auch von den erzieherischen Schwierigkeiten der Lehrer her gesehen als vorrangig erscheinen. Überblickt man die Resultate unserer Untersuchung, so dürften im Hinblick auf die Erarbeitung pädagogischer Möglichkeiten zwei Tatsachen von besonderer Bedeutung sein, einmal das Unvermögen der meisten Lehrer, pädagogisch relevante Sozialprozesse in der Klasse zu erkennen und über ihre Steuerung Einfluss zu nehmen auf ein für den verwahrlosten Schüler günstigeres Gruppenklima, im Rahmen dessen etwa über positive Sozialerfahrungen eine bessere Integration des Probanden in die Klasse erreicht werden könnte, zum anderen das fast völlige Fehlen pädagogischer Sondermassnahmen, die auf die spezifische Situation des verwahrlosten Schülers ausgerichtet sind.

Von diesen Feststellungen ausgehend scheint es hinsichtlich einer erfolgversprechenden Erziehung verwahrloster Schüler besonders notwendig, im Bereich der Schule für ein entlastetes Erziehungsfeld zu sorgen, innerhalb dessen sich der Verwahrloste nicht durch seine Handlungen und die durch sie provozierten Reaktionen der anderen immer tiefer in sein Fehlverhalten verstrickt[225]. Überdies müsste versucht werden, Verhaltensstörungen, Lern- und Leistungsdefizite des verwahrlosten Kindes durch Erziehungsmassnahmen und Lernhilfen zu mildern oder zu beheben, die speziell auf seine Fähigkeiten und Bedürfnisse abgestimmt sind.

Einer Lösung dieser zentralen Probleme können wir näher kommen, wenn wir einige offengebliebenen Fragen zu beantworten suchen, die -nach unseren Untersuchungsergebnissen- vielen Lehrern Kopfzerbrechen bereiten. So herrscht verbreitete Unkenntnis und Unsicherheit bei den Lehrern hinsichtlich ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber verwahrlosten Schülern. Ebenso dringlich scheint die Beantwortung von Fragen, die sich auf einen Abbau der sozialen Diskriminierung verwahrloster Schüler durch ihre Mitschüler und im Zusammenhang damit auf ihre Reintegration in die Klasse beziehen. Eine weitere wichtige Aufgabe dürfte darin bestehen, Möglichkeiten für den Lehrer aufzuzeigen, den verwahrlosten Schüler aus seinem Leistungsversagen herauszuführen. Einer Lösung bedürfen auch die Probleme der Lehrer im Umgang mit den Aggressionen des sozial auffälligen Schülers. Schliesslich ergibt sich aus dem häufig gespannten Verhältnis zwischen den Eltern der verwahrlosten Schüler und den Lehrern die Notwendigkeit, nach besseren Möglichkeiten der Zusammenarbeit zu suchen.

1. Die akzeptierende Haltung des Lehrers

Wenn man davon ausgeht, dass Einstellungen und Haltungen eines Menschen aus seinen Handlungen, seinen verbalen und gefühlsmässigen Äusserungen nur indirekt erschlossen werden können, dann deuten die Verhaltensweisen vieler Lehrer im Umgang mit verwahrlosten Kindern darauf hin, dass von einer akzeptierenden Haltung, die vom Lehrer gerade gegenüber verhaltensgestörten und erziehungsschwierigen Kindern gefordert werden muss, noch keine Rede sein kann. Die Empfindlichkeit der meisten Lehrer gegenüber dissozialen Verhaltensweisen verwahrloster Schüler, die negativen Erwartungshaltungen, die in den Äusserungen der Erzieher über diese Kinder sichtbar werden, vor allem aber ihre repressiven, diskriminierenden und zum Teil unverhüllt aggressiven Massnahmen und Reak-

tionen in den Auseinandersetzungen mit verwahrlosten Kindern lassen auf ungünstige, durch Antipathien und Vorurteile geprägte Einstellungen gegenüber den auffälligen Schülern schliessen. Die nachteiligen Auswirkungen eines derart belasteten Lehrer-Schüler-Verhältnisses für das Schulkind -wir erinnern nur an die Möglichkeit einer Intensivierung des Fehlverhaltens, einer Vertiefung der Leistungsverdrossenheit oder einer zunehmenden sozialen Isolierung- haben wir an anderer Stelle schon ausführlich erörtert[226].

Eine offene und akzeptierende Haltung erscheint von daher nicht nur als ein erster Schritt zu einem entlasteten Erziehungsfeld im oben genannten Sinne, sondern vor allem als eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgversprechende Auflockerung und Umorientierung der eingeschliffenen Fehlverhaltensweisen des verwahrlosten Schülers.

Zu einer annehmenden Haltung zu finden wird nicht möglich sein, ohne ein gewisses Mass an kritischer Distanz gegenüber dem eigenen Handeln, ohne die Fähigkeit, Zusammenhänge in komplexen Situationen und Interaktionen erkennen und beurteilen zu können. Bemühungen um eine akzeptierende Haltung verlangen vom Lehrer weiter, sich frei zu halten von Voreingenommenheit und abwertenden Meinungen, die sich bei ihm etwa auf Grund unvollständiger Informationen über den Schüler oder auf Grund einer durch befremdendes oder provozierendes Verhalten des Schülers ausgelösten Antipathie bilden könnten. Einen verwahrlosten Schüler zu akzeptieren bedeutet aber auch, Toleranz zu üben gegenüber seinen abstossenden Besonderheiten, Verständnis zu zeigen für seine Schwierigkeiten, Schwächen und sein Versagen. Annehmen heisst schliesslich, sich in die Lage des Schülers einzufühlen, seine Rolle imaginativ vorwegzunehmen, das eigene Verhalten darauf einzustellen und in diesem Verhalten durchgängig eine positive Erwartungshaltung sichtbar werden zu lassen.

Möglichkeiten, zu einer akzeptierenden Haltung zu gelangen, dürften sich besonders aus nachträglichen Analysen vor allem konfliktgeladener Unterrichtssituationen ergeben. Man wird annehmen können, dass aus diesen Situationsanalysen nicht nur denjenigen Lehrern, die in ihrer Haltung gegenüber dem verwahrlosten Schüler unsicher sind, sondern auch jenen, die möglicherweise schon in einer Fehleinstellung dem Schüler gegenüber befangen sind, allmählich ein Bestand an Kenntnissen, Erfahrungen und neuen Argumenten zuwächst, der es ihnen ermöglicht, sowohl sicherer und pädagogisch angemessener zu urteilen und zu reagieren als auch ihre Fehleinstellungen leichter zu korrigieren und zu überwinden.

Was die Reflexion unterrichtlicher Situationen betrifft, so sollte sich der Lehrer zunächst darum bemühen, seine eigenen Einstellungen und Reaktionsweisen gegenüber dem Schüler kennenzulernen und zu überdenken, sich seiner Gefühle und Motive in Aktion und Reaktion bewusst zu werden und über die Ursachen dieser Gefühle und Motive Klarheit zu erlangen[227]. Weiter sollte der Lehrer die Istlage des an der zu analysierenden Unterrichtssituation beteiligten Schülers ergründen und dabei versuchen, Handlungsmotive und kurzfristige Einflüsse, wie etwa momentane Stimmungen und Bedürfnisse, aber auch langfristige Einflüsse wie z.B. Resultate der elterlichen Erziehung, in Erfahrung zu bringen, die sich auf das Verhalten des Schülers auswirken können[228]. Wesentlich scheint auch ein Reflektieren der Situationsdynamik, wobei der Lehrer neben der Berücksichtigung von gruppendynamischen Aspekten darauf achten sollte, in welchem Masse sein eigenes Verhalten durch das Handeln des Schülers mitbestimmt wird, inwieweit andererseits seine Massnahmen aber auch wieder auf das Verhalten des Schülers zurückwirken[229]. Im Hinblick auf eine bessere Verwirklichung seiner pädagogischen Zielvorstellungen in ähnlichen Situationen sollte der Lehrer schliesslich auch Überlegungen über die Möglichkeiten einer Differenzierung, Erweiterung oder Änderung

seiner eigenen Reaktionsweisen sowie über alternative Lösungswege und Erziehungsmassnahmen in die Situationsanalyse miteinbeziehen[230].

Aus zwei Gründen sollten die persönlichen Erkenntnisse der Lehrer aus den Situationsanalysen durch weitere Urteile und Untersuchungsbefunde von Sozialarbeiter, Arzt und Psychologen zu einer umfassenden individuellen Diagnose des Schülers erweitert werden: einmal dürften die Fähigkeiten der meisten Lehrer nicht ausreichen, um etwa biographische Daten, die soziale Umwelt, konstitutionelle Mängel, die Strukturen von Begabung und Leistungsvermögen oder psychische Störungssymptome verwahrloster Schüler und die daraus resultierenden Schwierigkeiten und Behinderungen erfassen und feststellen zu können; andererseits sind Sozialarbeiter, Arzt und Psychologe nicht gezwungen, sich täglich mit demselben verwahrlosten Schüler auseinanderzusetzen. Ihr aus diesem Grund wohl wertneutrales Urteil dürfte nicht nur die Kenntnisse des Lehrers erweitern, sondern auch ein wichtiges Korrektiv bilden für seine den Schüler betreffenden Urteile und Einstellungen.

Wenngleich man die Möglichkeiten, mit Hilfe von Selbstreflexion, Analysen unterrichtlicher Situationen sowie medizinischer und psychologischer Gutachten zu einer annehmenden Haltung zu gelangen, nicht überbewerten sollte, -beispielsweise wird man auch in einer eingehenden Selbsterkundung nur sehr schwer zu unbewussten oder halbbewussten psychischen Abwehrmechanismen oder zu vorurteilsbedingten Einstellungen vordringen können-, so sind einige Vorurteile der Situationsanalyse doch nicht zu übersehen. Durch die intensiven Bemühungen sowohl um eine individuelle pädagogische Diagnose des verwahrlosten Kindes als auch um die Ursachen und Bedingungen des eigenen Handelns und dessen Auswirkungen auf den Schüler, dürfte es dem Lehrer leichter fallen, von einer "abwertend verurteilenden" zu einer "auswertend beurteilenden" Einstellung zu kommen[231], denn es hat sich gezeigt, dass Ausmass und Wahrscheinlichkeit von Einstellungsänderungen um so

grösser sind, je aktiver sich ein Individuum selbst um alternative oder konträre Argumente zu seiner bisherigen Einstellung bemühte[232]. Weiterhin können Selbstreflexion und Situationsanalysen nicht nur dazu beitragen, dass der Lehrer Toleranz und Verständnis für Schwierigkeiten, Schwächen und Versagen des verwahrlosten Schülers aufbringen kann, sie dürften auch die Fähigkeit des Lehrers fördern, sich in die Rolle des Schülers zu versetzen und es ihm damit ermöglichen, sowohl das eigene Handeln im Hinblick auf das Verhalten des Schülers selbst zu regulieren als auch das Schülerverhalten mit grösserer Sicherheit vorauszusagen und für das eigene Erziehungskonzept in Rechnung zu stellen[233]. Unter diesen Voraussetzungen scheint der Lehrer eher in der Lage, pädagogische Zielvorstellungen zu entwerfen, die auf die Möglichkeiten und Fähigkeiten des Schülers abgestimmt sind, sowie eine diesen Zielvorstellungen entsprechende positive Erwartungshaltung zu entwickeln bzw. dem Schüler gegenüber zu äussern. Schliesslich kann man annehmen, dass die gesteigerte Fähigkeit des Lehrers, mögliche Reaktionen des verwahrlosten Schülers zu antizipieren, eine günstige Voraussetzung darstellt, eigene Tendenzen zu unreflektierten Spontanreaktionen abzubauen und zu einem differenzierteren und pädagogisch adäquaten Handeln zu finden. Störende und auffällige Verhaltensformen des Schülers können einen grossen Teil ihrer provozierenden Wirkung verlieren, wenn der Lehrer mit ihrem Auftauchen rechnet und im Hinblick darauf Möglichkeiten der Reaktion überdenkt. In der aktuellen Konfliktsituation wird es dem Lehrer dann leichter fallen, aufschiessende Spontanreaktionen zu kontrollieren und ihnen einen Teil ihrer aggressiven Energie zu nehmen, wenn er die Anwendbarkeit seiner Handlungsentwürfe in der gegebenen Lage reflektiert und erprobt.[234] Auf diese Weise wird es dem Lehrer überdies möglich, nicht nur jenen Zirkelprozess zu unterbrechen, in dem abwertende und aggressive Reaktionen des Lehrers Antipathie, Feindseligkeit und Leistungsverdrossenheit des Schülers verstärken können, sondern dem Schüler auch zu zeigen, dass seine Verhaltensauffälligkeiten verstanden und akzeptiert werden.

2. Abbau diskriminierenden Verhaltens durch sozialpädagogischen Unterricht

Die Tatsache, dass verwahrloste Schüler in fast allen Fällen diskriminierenden Verhaltensweisen der meisten ihrer Mitschüler ausgesetzt sind, und die Lehrer weitgehend nicht in der Lage sind, dieses Verhalten und die daraus resultierende Belastung für den sozial auffälligen Schüler abzubauen, verweist nicht nur auf einen Problembereich, in dem für den Lehrer ein Bedarf an pädagogischen Lösungsmöglichkeiten besteht, sie macht auch deutlich, dass es dem Lehrer im Hinblick auf ein entlastetes Erziehungsfeld nicht nur darauf ankommen kann, seine eigene Haltung gegenüber dem verwahrlosten Schüler zu überdenken und nötigenfalls zu ändern, sondern dass er vor allem auch um eine Überprüfung der ablehnenden und abwertenden Haltung der Mitschüler gegenüber dem auffälligen Schüler bemüht sein muss. Solange die Mitschüler in ihrer Ablehnung gegenüber dem verwahrlosten Schüler befangen bleiben und nicht durchschauen lernen, dass beispielsweise ihre eigenen Urteile, ihr Verhalten und ihre Gefühlsäusserungen aber auch milieubedingte Ursachen und Motive die Verhaltensauffälligkeiten des Schülers beeinflussen können, solange besteht die Gefahr, dass sich die Beziehungen der Klasse zum auffälligen Schüler immer schwieriger gestalten, dass mögliche Erziehungserfolge des Lehrers durch negativ akzentuierte Spontanreaktionen der Klasse wieder in Frage gestellt werden, und den verwahrlosten Schüler betreffende Massnahmen des Lehrers wirkungslos bleiben, weil sie von den Mitschülern nicht verstanden und deshalb auch nicht unterstützt werden können. Eine weitere Verbesserung der Voraussetzung für eine Wiedereingliederung des auffälligen Schülers in die Klasse wird also wesentlich davon abhängen, ob der Lehrer auch die Klasse, zumindest aber diejenigen Mitschüler, deren Einstellung gegenüber dem verwahrlosten Schüler sich in Ablehnung und Abwertung äussert, zu einer Korrektur ihrer Haltung und zur Aufgabe ihrer diskrimi-

nierenden Handlungen bewegen kann. Dies scheint uns sinnvoll nur durch einen sozialpsychologisch und sozialpädagogisch orientierten Unterricht möglich zu sein, der alle Schüler der Klasse dazu bringt, sich kritisch mit ihren vor allem auch im Bereich der Schule gemachten Sozialerfahrungen auseinanderzusetzen. Mit einem Verbot diskriminierenden Verhaltens, durch das die Ursachen und Hintergründe der Diskriminierung unberührt bleiben, dürften die Lehrer zumindest auf lange Sicht ebensowenig erreichen, wie mit Appellen an die Vernunft von Schülern, denen ein tieferes Verständnis für die Situation des verwahrlosten Mitschülers fehlt.

Didaktische Überlegungen zum Problem des Abbaus diskriminierender Verhaltensweisen[235]

Diskriminierende Handlungen beruhen in der Regel auf Vorurteilen[236]. Um nicht bei einer blossen Symptomunterdrückung stehen zu bleiben, müsste sich die Schule darauf konzentrieren, die vielfältigen und komplexen Entstehungsbedingungen der Vorurteile und damit auch der Diskriminierung unwirksam zu machen oder gar auszuräumen. Dies wird sie aber deshalb nicht leisten können, weil die Ursachen der Vorurteile überwiegend im vor- und ausserschulischen Sozialisationsprozess zu suchen sind[237]. Dennoch verbleiben der Schule Möglichkeiten, vorhandene Vorurteile abzubauen und die Bildung weiterer Vorurteile zu verhindern, wenn sie den Schülern etwa die Entstehungsbedingungen und Funktionen des Vorurteils in kritischer Weise transparent macht und ihnen dabei hilft, ihre aus der Wahrnehmung individueller Verschiedenheiten resultierenden Gefühlsreaktionen besser zu verarbeiten.

Vor einer ausführlicheren Erörterung der Möglichkeiten eines auf das Problem der Diskriminierung und die Vorurteilsthematik bezogenen Unterrichts sind die Begriffe der Diskriminierung bzw. des Vorurteils noch näher zu bestimmen. Unter Diskriminierung verstehen wir "eine den einzelnen benachteiligende willkürliche Ungleichbehandlung, die mit der Zugehörig-

keit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder zu sonstigen sozialen Kategorien begründet wird"[238]. Vorurteile definieren wir mit Strzelewicz als "falsche, generalisierend bewertende und behauptende Urteile, an denen festgehalten wird ,auch wenn der Wahrheitsanspruch des Urteils als unzureichend abgewiesen gelten kann"[239]. Auch zählen wir Einstellungen, die hinter derart sich manifestierenden Urteilen liegen, zum Vorurteilsphänomen. Man kann diese Einstellungen als Vorurteile bezeichnen, die jemand hat, unabhängig davon, ob er sie gerade ausspricht[240].

Unterricht, der sich über eine Änderung von auf Vorurteilen beruhenden Einstellungen eine Verringerung diskriminierender Verhaltensweisen bei den Schülern zum Ziel setzt, kann auf verschiedene Weise konzipiert werden. Er kann einmal so arrangiert werden, dass er thematisch eng auf das Vorurteilsproblem bezogen bleibt. Ein solcher Unterricht könnte sinnvoll in einem befristeten und fächerübergreifenden Projekt durchgeführt werden. Denkbar wäre aber auch eine Konzeption, die das Vorurteilsproblem nicht thematisiert, aber dennoch etwa in der Form von Psychologieunterricht oder der Einübung sozialer Verhaltensweisen den Abbau von Vorurteilen und im Zusammenhang damit die Verringerung diskriminierenden Verhaltens vorantreibt. Hier könnte der Unterricht langfristig, d.h. etwa über die ganze Grundschulzeit hinweg in Form von Projekten und Kursen ausgebracht werden. Diese beiden Möglichkeiten sollten nicht alternativ, sondern so realisiert werden, dass sie sich gegenseitig ergänzen.

Lernziele eines thematisch auf die Vorurteilsproblematik bezogenen Unterrichts

Als ein erstes Lernziel könnte die Fähigkeit des Schülers bezeichnet werden, Vorurteile zu erkennen. Ein Teilziel wäre in diesem Zusammenhang etwa die Fähigkeit des Schülers, anhand der Kriterien des verbalen Vorurteils Informationen,

Aussagen und Sachurteile auf darin enthaltene Vorurteile zu überprüfen. Material für diese Inhaltsanalysen könnten Zeitungen, Illustrierte, Heftchen u.ä. abgeben. Voraussetzung für diese Qualifikation des Schülers wäre seine Fähigkeit, Aussagen in der Form von Generalisierungen, Behauptungen, negativen oder positiven Wertungen zu erkennen bzw. selbst zu erstellen. Dazu käme die Fähigkeit, rational überprüfbare Aussagen von nicht überprüfbaren zu unterscheiden bzw. die Fähigkeit, überprüfbare und nicht überprüfbare Aussagen anzufertigen. Diese Fähigkeiten könnten in Kursen eingeübt werden, die vom Projekt abzuzweigen wären.

Was die averbalen Symptome von auf Vorurteilen beruhenden Einstellungen betrifft, so könnte die Qualifikation der Schüler, diskriminierende Verhaltensweisen zu erkennen und von ähnlichen Verhaltensformen zu unterscheiden zunächst auf dem Weg über stilisierte szenische Darstellungen angestrebt werden. Das Herauslösen typischer diskriminierender Verhaltensweisen aus dem Handlungszusammenhang empfiehlt sich, weil für den ungeübten Betrachter das Erkennen etwa von handlungsbegleitenden Ausdrucksformen der Mimik und der sog. Körpersprache im nicht gestellten komplexen Situationszusammenhang zu schwierig ist. Diese Art der szenischen Darstellung sollte unbedingt auf persönliche Erfahrungen der Schüler zurückgreifen. Bei aktuellen Fällen diskriminierenden Verhaltens in der Klasse könnte man mit der nötigen Vorsicht Ursachen und Hintergründe des Verhaltens zu erfahren suchen. Die Unterscheidungsfähigkeit der Kinder hinsichtlich begründeter oder nur scheinbar begründeter Aussagen und Argumente könnte in diesem Zusammenhang weiter gefördert werden.

Ein weiterer Schritt im Rahmen des Projekts wäre die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Funktionen des Vorurteils. Hier lässt sich ein Lernziel in der Form einer Qualifikation des Kindes schwer formulieren, als Ziel könnte man aber die Einsicht in die Funktionen des Vorurteils angeben.

Es scheint sinnvoll, wenn im Unterricht die Frage nach der Funktion des Vorurteils jener nach den Entstehungsbedingungen vorgezogen wird, lässt sich doch auf der Kenntnis der Vorurteilsfunktionen ein erweiterter Fragehorizont hinsichtlich der Entstehungsbedingungen aufbauen.

Als eine gute Möglichkeit des Zugangs zum Problem der Funktionalität bietet sich ein Rollenspiel an, in dem etwa ein gut in die Klasse integriertes Kind, eventuell der Gruppenstar, die Rolle eines Sündenbocks spielt, der von den anderen Gruppenmitgliedern diskriminierend behandelt wird. Ein solches Rollenspiel empfiehlt sich aus mehreren Gründen: Im Spiel können die Kinder wieder auf ihre persönlichen Erfahrungen, aber auch auf die im Zusammenhang mit der szenischen Darstellung diskriminierenden Verhaltens neu erworbenen Kenntnisse zurückgreifen. Zweitens macht ein solches Spiel deutlich, wie sich eine Mehrheit auf Kosten Einzelner Angstminderung und Handlungsicherheit aber auch Prestigegewinn verschafft[241]. In diesem Zusammenhang hätte Unterricht auf die Interdependenz von Angst und Aggression und auf das Prestigebedürfnis des Individuums einzugehen und damit schon einen Teil der Entstehungsbedingungen des Vorurteils transparent zu machen. Drittens lässt sich an den wechselseitig immer heftiger werdenden Aktionen und Reaktionen der Rolleninhaber sehr schön die Vorurteilsfunktion der Konfliktverschärfung demonstrieren[242]. Viertens kann man annehmen, dass die Bewältigungstechniken, die der Akteur des Sündenbocks entwickelt bzw. die ihm die Gruppe nach eingehender Beratung empfiehlt, Vorbildcharakter für den eigentlichen Sündenbock der Klasse erhalten. Ausserdem ist zu erwarten, dass nicht nur die verschiedenen Inhaber der Sündenbockrolle, sondern auch alle anderen Gruppenmitglieder ihre Einstellung und in der Folge auch ihr Verhalten gegenüber dem Sündenbock ändern[243].

Dass der Unterrichtserfolg in Frage gestellt bleibt, wenn die im Rollenspiel dargestellten Zusammenhänge nicht auch eine intensive sprachliche Verarbeitung erfahren, muss nicht sonderlich betont werden. Wichtig ist es, von der einfachen Beschreibung beobachteter Situationen und Handlungsabfolgen zur objektiven und allgemeinen Formulierung des gesamten Zusammenhangs zu kommen. Dabei spielen vor allem die Analyse neuer Begriffe, Hypothesenbildungen etwa über erwartete Reaktionen der Rolleninhaber, aber auch die sprachliche Fixierung funktionaler Abhängigkeiten eine Rolle.

Am letzten Punkt unserer Aufzählung positiver Eigenschaften des Rollenspiels wurde deutlich, dass sich aus der Einsicht in die Wirkungsweise von Vorurteilen und im Zusammenhang damit in die Fragwürdigkeit eigener, bisher unreflektierter Verhaltensweisen Einstellungs- und Verhaltensänderungen ergeben können. Zu den Möglichkeiten, auf dem Weg über das Rollenspiel Vorurteile und ihnen entsprechende Einstellungen abzubauen, ist noch folgendes anzumerken: King und Janis stellten fest, dass Rollenspiele, in denen Versuchspersonen Argumente zu erfinden und vorzutragen hatten, die ihren privaten Einstellungen widersprachen, Einstellungsänderungen zur Folge hatten. Diese Änderungen waren um so stärker, je intensiver sich die Beteiligten um Gegenargumente bemühten[244]. Hier wird deutlich, dass der Lehrer auch die Möglichkeit hat, gezielt auf die Änderung mit Vorurteilen verbundener Einstellungen hinzuwirken. Im übrigen scheint es bedenkenswert, ob man die Suche nach Gegenargumenten nicht zum Prinzip erheben sollte, muss man hier doch ein günstiges Mittel vermuten, das vorschnellen Problemlösungen und bereitwilligem Akzeptieren scheinbar überzeugender Argumente vorbeugt.

Als weiteres Ziel des Projekts kann man die Einsicht des Kindes in die Entstehungsvorgänge des Vorurteils bezeichnen. Wir verzichten hier aus Zeitgründen auf eine ausführliche didaktische Erörterung der verschiedenen Entstehungsprozesse und fragen stattdessen nach Möglichkeiten, wie wissenschaftliche Erkenntnis, ohne die die Genese des Vorurteils nicht erklärbar ist, in den Unterricht einbezogen werden kann.

Der Unterricht könnte seinen Ausgang nehmen von konkreten Fällen diskriminierenden Verhaltens und daran etwa die Frage knüpfen, warum manche Menschen oder Gruppen diskriminierend behandelt werden. Von Antworten, die den Begriff "man" enthalten ("man tut das, weil es so üblich ist") könnte dann die Verbindung zu Verhaltensnormen, ihrer Entstehung und Internalisierung hergestellt und aufgezeigt werden, dass Vorurteile auch im Vollzug der Normenaneignung erworben werden können. Wissenschaftliche Aussagen sollten erst dann in den Unterricht eingebracht werden, wenn sich die Erfahrungsbeiträge und Hypothesen der Kinder erschöpfen. Um der Gefahr zu entrinnen, neue Vorurteile zu produzieren, hat Unterricht wissenschaftliche Aussagen so zu präsentieren, dass gleichzeitig auch die jeweiligen Bedingungen, Persp ektiven und Methoden sichtbar werden, unter denen die Aussagen entstanden sind. Schliesslich bleibt die Frage, wie das Kind von allgemeingültigen wissenschaftlichen Aussagen wieder zurückkommt zu seiner individuellen Erfahrung. Weil wissenschaftliche Aussagen den Nachweis ihrer Anwendbarkeit nicht mit sich führen, fällt dem Kind die Aufgabe zu, mittels seiner Umgangssprache zu überprüfen, inwieweit wissenschaftliche Aussagen auf konkrete Erfahrungen anwendbar werden. Die Subsumtion wirklicher Fälle unter die wissenschaftliche Theorie kann dabei eine Sensibilisierung und Differenzierung der kindlichen Umgangssprache bewirken.

Möglichkeiten eines nicht direkt auf die Vorurteilsproblematik bezogenen Unterrichts

Bernhard Kraak konnte in einer Untersuchung über die Auswirkungen von Psychologieunterricht auf soziale und pädagogische Vorurteile nachweisen, dass thematisch nicht auf Vorurteile bezogener Unterricht sich günstig auf die Änderung mit Vorurteilen verbundener Einstellungen auswirkte. Zur Erläuterung sei noch gesagt, dass nicht Schüler sondern Studenten Unterricht in Entwicklungs- und Motivationspsychologie erhielten[245].

Man wird annehmen können, dass auch in der Grundschule Psychologieunterricht ähnlich günstige Auswirkungen auf den Abbau von Vorurteilen hat, zumal Vorurteile beim Grundschulkind weniger fest integriert sein dürften. Psychologieunterricht wäre möglicherweise in der Lage, dem Kind Äquivalente für die positiven Funktionen des Vorurteils anzubieten. Ein Lernziel wäre in diesem Zusammenhang die Fähigkeit des Kindes, Verhaltensweisen anderer Menschen, die es als bedrohlich oder befremdlich erlebt, durch kausale Erklärungen rational einzuordnen und sich damit Angstminderung und Handlungssicherheit zu verschaffen. Dabei wäre es nicht so wichtig, ob die kausalen Zusammenhänge richtig erkannt würden oder nicht. Als Grobziele eines psychologisch bzw. sozialpsychologisch orientierten Unterrichts könnten schliesslich noch die Einsicht in die Motivation menschlichen Verhaltens, die Einsicht in die Dynamik der Gruppenentwicklung und die Einsicht in die Problematik sozialer Rollen genannt werden.

Wenn wir davon ausgehen, dass die Entstehung von Vorurteilen sehr eng mit den Problemen des Abbaus überschüssiger, vorwiegend aggressiver Triebenergien zusammenhängt[246], dann erscheint uns die vorurteilsfreie "gekonnte Aggression"

(Mitscherlich) ein weiteres wichtiges Unterrichtsziel. Unter "gekonnter Aggression" verstehen wir mit Bittner eine Aggression, die sich durchzusetzen weiss, ohne zu verletzen[247].

Ein erster Schritt in Richtung auf dieses Ziel wäre getan, wenn der Lehrer seinen Unterrichtsstil auf aggressionsfördernde Massnahmen hin überprüfen würde und sich gegebenenfalls von Rigorismus und Repression distanzieren würde. Nun kann Aggression im obengenannten Sinne nur in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit nahestehenden Menschen gelernt werden, also etwa im Umgang mit Eltern, Geschwistern, Lehrern oder Mitschülern[248]. Daraus ergibt sich die Konsequenz, den Schüler nicht mehr dazu zu zwingen, seine Aggressionen auf Ersatzobjekte umzuleiten. Für den Lehrer würde dies bedeuten, dass er darauf verzichten sollte, seine Unantastbarkeit zu betonen[249]. Wo der Lehrer den gegen ihn gerichteten Aggressionen verständnisvoll gegenübersteht, da leistet er schon einen wesentlichen Beitrag zur Konfliktbewältigung. Freilich darf es beim Verständnis für die Aggressivität der Schüler allein nicht bleiben. Der Schüler müsste im Unterricht die Gelegenheit haben, Konflikte planmässig durchzuspielen, um auf diese Weise die verschiedensten Konfliktlösungsmöglichkeiten kennenzulernen. Mögliche Lernziele wären in diesem Zusammenhang etwa die Fähigkeit, Kompromisse zu schliessen oder Fähigkeit, Konflikte in der Form von Streitgesprächen oder Diskussionen auszutragen. Auch durch das Einüben wichtiger sozialer Verhaltensweisen und durch die Übernahme verschiedener sozialer Rollen könnten beim Schüler grössere Kontaktbereitschaft und ein besseres Verständnis für zwischenmenschliche Probleme erzielt werden. Zur Durchführung solcher Vorhaben würde sich etwa der Gruppenunterricht als geeignete Unterrichtsform anbieten[250]. Verfügt der Schüler erst einmal über ein gewisses Repertoire an Techniken der Konfliktlösung bzw. der Konfliktvermeidung, dann werden sich sowohl seine Hand-

lungssicherheit als auch seine Frustrationstoleranz erhöhen und er wird leichter von brutalen Konfliktlösungstechniken Abstand nehmen können. Ein auf Konfliktlösung angelegter Unterricht müsste auch die Qualifikation des Schülers anstreben, widersprüchlich erscheinende Informationen in bezug auf ein und denselben Tatbestand tolerieren zu können. Team-teaching könnte den Schülern eindrucksvoll auf den Sinn von Ambiquitätstoleranz hinweisen.

Schliesslich sei auf eine weitere Möglichkeit hingewiesen, die Voraussetzungen der Vorurteilsbereitschaft zu mildern. Vorurteile können nur dann zurückgedrängt werden, wenn den Tendenzen zu vorschneller Verallgemeinerung und bereitwilliger Übernahme scheinbar überzeugender Argumente Widerstände entgegengesetzt werden. Unterricht müsste unter diesem Aspekt das Einüben von Attitüden prinzipiellen Misstrauens, der Reflexions- und Kritikbereitschaft oder auch des Drängens nach Alternativen im Blick haben.

3. Zur Aggressionserziehung des verwahrlosten Schülers

Jede Aggressionserziehung, auch eine therapeutisch akzentuierte, hat bei der Bestimmung ihrer Ziele von einer ambivalenten Funktionalität aggressiven Verhaltens auszugehen. Aggressionen stellen einerseits die Unantastbarkeit menschlicher Würde, das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit sowie das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit -man wird hinzufügen müssen auch auf psychische Unversehrtheit- in Frage. Überdies erschweren Aggressionen kooperatives Zusammenleben und sind häufig Anlass für eine Verschärfung sozialer Konflikte sowie für den Abbruch sozialer Kontakte. Andererseits sind -zumindest unter den derzeit gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen- Aggressionen nicht nur Voraussetzung für gewisse Prozesse der Individuation, sondern auch treibende Kraft für gesellschaftliche

Innovation und soziale Reformen[251]. Aggressives Verhalten ermöglicht nicht nur den Abbau psychischer Spannungen, sondern auch die Durchsetzung berechtigter Interessen. Schliesslich sind Aggressionen ein Mittel der Rückmeldung an eine Frustrationsquelle mit dem Ziel der Aufhebung der Frustrationen.

Eine so verstandene Funktionalität aggressiven Verhaltens lässt Erziehungs- und Lernziele, die ausschliesslich auf den Abbau und die Beseitigung von Aggressionen gerichtet sind, als wenig sinnvoll erscheinen. Wichtigstes Ziel pädagogischer Bemühungen wird es daher sein, vor allem unerwünschte Aggressionsformen zu reduzieren und diese -wo sie zur Durchsetzung legitimer Ziele verwandt wurden- entweder durch nichtaggressive oder durch sozial akzeptable Formen der Aggression zu ersetzen.

Als inakzeptabel und unerwünscht bezeichnen wir vorläufig diejenigen Aggressions- und Destruktionsakte eines Individuums, die eine physische oder psychische Verletzung, eine unzumutbare Einschränkung des Entfaltungsspielraums oder eine unnötige Brüskierung von Glaubens- und Wertvorstellungen des Angegriffenen zur Folge haben. Als sozial akzeptabel oder gekonnt würden wir Aggressionen bezeichnen, die eine Durchsetzung von Interessen erlauben, ohne andere zu verletzen. Ein wesentliches Kriterium der Unterscheidung unerwünschter von gekonnten Aggressionen wäre also die Verletzlichkeit des von der Aggression betroffenen Individuums.

Forderungen an das Erziehungsverhalten

Erfolgversprechende Bemühungen des Lehrers in der Auseinandersetzung mit aggressiven Verhaltensweisen des verwahrlosten Schülers dürften weitgehend von der Fähigkeit des Erziehers abhängig sein, seine eigene Aggressivität kritisch zu reflektieren. Eine Selbstreflektion wiederum ist ohne eine

theoretische Vertiefung in das Problem der Aggressivität nicht möglich. Erst im Wissen um die Auswirkungen eigener Aggressionen auf die Reaktions- und Aktionsformen des Schülers wird der Lehrer sein Erziehungsverhalten überprüfen können, um darin enthaltene Elemente pädagogisch fragwürdiger Aggressivität durch sozialintegrative Verhaltensformen zu ersetzen.

Ein Erzieherverhalten, das sich an einer tabuisierten Erwachsenenautorität orientiert, das diese Autorität durch in erster Linie aggressive Massnahmen, wie etwa durch Drohungen, Einschüchterungen, Befehle aber auch -in einer mehr verdeckten Weise- durch persönlich gehaltene Missfallensäusserungen, Beschämungen, Blosstellungen und Zurücksetzungen zu stützen sucht, scheint aus mehreren Gründen bedenklich: Zum einen provoziert solches Verhalten beim Schüler nicht nur gegen den Lehrer gerichtete Affekte und Impulse, es zwingt den Schüler auch zu Formen der Angst- und Aggressionsbewältigung, die vom psychohygienischen und sozialpädagogischen Standpunkt aus nicht zu billigen sind. Denkbar sind dabei neben einem gesteigerten Widerstand gegen den Lehrer, Prozesse der "Identifikation mit dem Angreifer" (A.Freud), der Verdrängung von Ressentiments gegenüber dem Erzieher, der Ableitung der Aggressionen auf Sündenböcke oder der Wendung der Aggressionen gegen die eigene Person[252]. Zum anderen können aggressive Erziehungsmassnahmen des Lehrers in der Klasse ein Klima fördern, das sich durch Rivalität und Konkurrenzdenken, durch Gereiztheit und latentes Unbehagen sowie durch rebellierende Aggressivität und Destruktivität oder Unterwürfigkeit ihrer Mitglieder auszeichnet, ein Klima, das sich vor allem im Hinblick auf die intendierte Überformung und Verfeinerung unerwünschter Aggressionen äussert, ungünstig auswirken dürfte. Durch eine Verurteilung und Unterdrückung aggressiver Schüleraktivitäten verbaut sich der Lehrer zudem den

Weg zu einer tragfähigen Beziehung zum Schüler, die als eine wichtige Voraussetzung für eine Aggressionserziehung angesehen werden muss, wenn man davon ausgeht, dass die Steuerung aggressiver Antriebe, das Umgehen mit Aggressionen und die Lösung von Konflikten nur in der direkten Auseinandersetzung mit nahestehenden Personen gelernt werden können[253].

Schliesslich muss der Lehrer damit rechnen, dass einerseits seine aggressiven Reaktionen als Modellverhalten vom Schüler imitiert werden -der Schüler erfährt ja durch den Lehrer beispielhaft, wie sich Interaktionspartner durch aggressives Verhalten beeindrucken und beeinflussen lassen-, dass diese Reaktionen andererseits aber auch die unerwünschte Aggressivität eines Schülers verstärken können, wenn sie von ihm etwa als Akte einer auf anderem Wege nicht zu erreichenden Zuwendung des Lehrers empfunden werden[254].

Zunächst also scheinen für den Lehrer zwei Forderungen bedenkenswert: Einmal sollte der Schüler die Möglichkeit haben, sich offen, d.h. auch in direkter Konfrontation mit dem Lehrer, mit seinen Aggressionsbedürfnissen auseinandersetzen zu können. Zum anderen sollte der Lehrer im Umgang mit dem Schüler, vor allem aber bei der Durchsetzung notwendiger Forderungen und in Konfliktsituationen, auf verletzende und diskriminierende Formen der Aggression verzichten. Dabei wird ihm eine Distanzierung von pädagogisch fragwürdigen Aggressionen leichter fallen, wenn er versucht, seine Massnahmen gegenüber dem Schüler "fortwährend auf ihren Gehalt an Rationalisierungen" zu überprüfen[255]. Pädagogische Bedenken wird man dort anmelden müssen, wo Lehrer ihr aggressives V$_e$rhalten gegenüber dem Schüler mit Gründen wie: "ich will ja nur sein Bestes", "er braucht das" oder "eine andere 'Sprache' versteht er nicht" zu rechtfertigen suchen, denn solche Argumente scheinen nicht nur ein Mittel zur Beschwichtigung ihrer möglicherweise auftretenden Gewissenskonflikte, sondern selbst wiederum Motive für neue,

gegen den Schüler gerichtete Aggressionen zu sein.

Pädagogische Massnahmen

Geht man davon aus, dass das unangepasst aggressive Verhalten des verwahrlosten Schülers im wesentlichen auf drei Bedingungsfaktoren zurückgeführt werden kann, nämlich erstens auf ein im bisherigen Sozialisationsprozess unzureichendes Angebot sozial akzeptabler Verhaltensformen, zweitens auf ein erhöhtes Bestreben, Prestigeeinbussen zu vermeiden oder zu kompensieren und drittens auf eine weitgehende Unfähigkeit, mit Frustrationen fertig zu werden, dann scheinen vor allem folgende Schritte eine Verhaltensänderung des Schülers zu begünstigen: ein gezieltes Angebot alternativer Verhaltensmuster sowie eine Verringerung von Situationen, die für den Schüler Prestigeverluste mit sich bringen können bzw. eine Vermehrung der Möglichkeiten, die dem Schüler erlauben, Anerkennung zu erreichen. Der Erfolg dieser Massnahmen dürfte entscheidend davon abhängen, ob und inwieweit zuvor eine Auflockerung der in vielen Fällen schon eingeschliffenen aggressiven Verhaltensweisen des Schülers gelingt.

Vor einer ausführlicheren Erörterung der genannten Schritte sind jetzt noch einige Voraussetzungen zu klären, deren Ausserachtlassen eine erfolgreiche Anwendung dieser Massnahmen in Frage stellen würde.

So dürften Massnahmen im Hinblick auf die Auflockerung eingeschliffener Aggressionen nicht nur unwirksam bleiben, sondern unter Umständen sogar zu einer Verfestigung führen, wenn sie nicht auf die die Aggressionsakte leitenden Motive und Bedürfnisse des Schülers abgestimmt werden. Auch ein Angebot alternativer Verhaltensmuster setzt die Kenntnis der Bedürfnisse und Wünsche des Schülers voraus, denn Verhaltensalternativen sollten nach Möglichkeit ein funktiona-

les Äquivalent für die zu eliminierenden Aggressionen darstellen, d.h. sie sollten dem Schüler die Realisierung berechtigter Interessen gestatten, die er zuvor durch aggressives Verhalten durchzusetzen suchte.

Schliesslich dürften auch Bemühungen zur Stützung der Persönlichkeit des aggressiven Schülers effektiver werden, wenn sich der Lehrer zuvor durch Tests oder genaue Beobachtung und Befragung des Schülers Einblick in dessen motivationale Struktur verschaffen konnte.

Für den Lehrer wäre es daher wichtig, in Erfahrung zu bringen, welche Verstärker, d.h. welche angenehmen Verhaltenskonsequenzen den Schüler veranlassen, an unerwünschten Aggressionen festzuhalten. Mit anderen Worten: Der Lehrer sollte zu klären versuchen, ob der Schüler durch aggressives Verhalten die Reduktion einer für ihn unerträglichen inneren Spannung, die Aufmerksamkeit oder Zuwendung einer Person oder Gruppe oder materielle Güter erlangen kann, ob es ihm mittels Aggressionen gelingt, reale oder imaginative Bedrohungen abzuwenden, oder ob er im Verlauf und in der Folge von Aggressionen das Leiden des Opfers als angenehm erlebt[256].

Von Vorteil wäre es auch, sozial akzeptable Verhaltensweisen im Repertoire des Schülers zu registrieren und sie im Hinblick auf ihre Eignung als Verhaltensalternative zu überprüfen, denn der Lehrer dürfte sich bei der Entwicklung und dem Angebot alternativer Verhaltensweisen u.U. viel Mühe ersparen, wenn er auf bereits gelernte erwünschte Verhaltensformen zurückgreifen könnte.

Schliesslich sollte sich der Lehrer auch Klarheit über die Frequenz bzw. die Intensität der zu beeinflussenden Verhaltensweisen verschaffen, um kontrollieren zu können, inwieweit seine Bemühungen um eine Eliminierung oder Modifizierung der fraglichen Handlungsweisen erfolgreich sind

oder nicht.

a) Auflockerung eingeschliffener Aggressionen

Das Ziel des Auflockerungsprozesses könnten wir in der Erschütterung des Vertrauens des Schülers in die Wirksamkeit der von ihm bevorzugten aggressiven Verhaltensweisen und in einer daraus resultierenden Empfänglichkeit gegenüber alternativen Verhaltensangeboten sehen.

Dieses Ziel liesse sich -um zunächst Möglichkeiten im Rahmen des Konzepts des "operanten Konditionierens"[257] zu erörtern- durch eine Änderung der die Erfolgserwartungen des Schülers verstärkenden Handlungskonsequenzen erreichen. Hierbei bieten sich zwei Verfahrensweisen an: einmal die Substitution, d.h. die Ersetzung der vom Schüler als angenehm empfundenen Konsequenzen durch solche, die ihm unangenehm sind, zum anderen das Ausschalten der bisherigen positiven Handlungskonsequenzen.

Was die erste Möglichkeit betrifft, so scheinen auf den ersten Blick Strafen am ehesten geeignet, die Stelle positiver Konsequenzen einzunehmen. Bei näherem Hinsehen lassen sich jedoch mehrere Gründe anführen, die die Problematik der Verwendung von Strafen im gegebenen Problemzusammenhang aufzeigen.

Der Frustrations-Aggressions-Hypothese zufolge sind Strafen Formen der Frustration. Frustrationen aber können aggressive Tendenzen verstärken bzw. neue Aggressionen auslösen.

Mit jedem Strafakt liefert der Lehrer dem Schüler ein Modell für aggressives Verhalten, das um so mehr zur Nachahmung anregen muss, als der Lehrer mit diesem Verhalten meistens Erfolg haben dürfte.

Der Erzieher ist nicht in der Lage, den gesamten Lebensraum des Schülers zu kontrollieren. Er ist deshalb ausserstande, jedes Auftreten unerwünschter Aggressionen zu bestrafen und muss in Kauf nehmen, dass aggressives Verhalten von Zeit zu Zeit doch wieder angenehme Konsequenzen für den Schüler hat. Gerade gelegentliche Erfolge -so hat sich gezeigt- können die Frequenz von Verhaltensweisen stärker erhöhen als regelmässige Erfolge oder Belohnungen[258].

In besonderen Fällen können Schüler eine Bestrafung durch den Lehrer als Zuwendung erfahren und dadurch bestärkt werden, das bestrafte Verhalten immer wieder zu äussern[259].

Insgesamt gesehen dürften Strafmassnahmen also eher eine Verstärkung aggressiver Tendenzen und eine Frequenzerhöhung der Aggressionsakte bewirken. Ihre Verwendung scheint von daher verfehlt.

Mehr auflockernde Wirkung kann von Massnahmen erwartet werden, die für ein Ausbleiben der an die unerwünschten Aggressionen gekoppelten Verstärker sorgen. Geht man davon aus, dass viele verwahrloste Schüler zu wenig Zuwendung erfahren, dann wird man einen gewichtigen Anteil der Schüleraggressionen als Versuche werten müssen, Aufmerksamkeit und Zuwendung der Erwachsenen sowie Anerkennung durch die Klassenkameraden zu erlangen. Bestärkt werden diese Schüler in ihrem Verhalten nicht nur, weil angepasstes Verhalten von den Erwachsenen als selbstverständlich angesehen und viel zu wenig gewürdigt wird, sondern auch deswegen, weil aggressives Verhalten mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit die Aufmerksamkeit der Erwachsenen erregt. Von daher scheint das Ignorieren unerwünschter Aggressionen ein wirksames Mittel, die genannten Verstärker Aufmerksamkeit, Zuwendung, Anerkennung auszuschalten und im Schüler Zweifel an der Brauchbarkeit und Effektivität dieser aggressiven Verhaltensweisen zu erzeugen[260]. Dennoch sei auf einige Bedingungen hingewiesen, deren Nichtbeachtung die Wirksam-

keit des Ignorierens in Frage stellen kann.

So scheint ein systematisches Ignorieren nur bei leichteren Formen der Aggression sinnvoll. Wo Körperverletzungen oder einen gewissen Rahmen überschreitende Sachbeschädigung schon eingetreten oder sicher vorherzusehen sind, wird der Lehrer eingreifen müssen.

Schwierigkeiten können sich auch ergeben, wenn der aggressive Schüler sein Verhalten vorwiegend nach der Resonanz bei den Mitschülern ausrichtet. In diesem Fall müssten sowohl der Lehrer als auch die Klasse die Aggressionen des Schülers ignorieren.

Schliesslich wird man auch damit rechnen müssen, dass der Schüler, dessen Aggressionen von Lehrer,Mitschülern, unter Umständen auch noch von den Eltern ignoriert werden, versuchen wird, durch eine Eskalierung der Aggressionsakte die Aufmerksamkeit wieder auf sich zu lenken. Erst wenn es Lehrer, Mitschülern und Eltern gelingt, sich auch durch die gesteigerten Aggressionen nicht provozieren zu lassen, dürfte der Schüler genügend verunsichert und für eine Modifikation seines Verhaltens disponiert sein.

Was nun die schwereren Formen der Aggression betrifft, so könnte eine Auflockerung mit der Methode des "time-out from positive reinforcement" erreicht werden[261]. Der aggressive Schüler müsste dabei aus der aktuellen Situation herausgenommen und für kurze Zeit in einem anderen Rahmen isoliert werden. Dieser Raum sollte keine Anregungs- und Beschäftigungsmöglichkeit enthalten, die für den Schüler einen positiven Bekräftigungswert annehmen könnten. Wichtig ist auch, dass der Schüler seine Beziehungen zu der Umgebung, aus der er herausgenommen werden soll, insgesamt so positiv erfährt, dass eine Isolierung für ihn überhaupt eine aversive Konsequenz darstellt.

Ergänzend seien noch drei Möglichkeiten angedeutet, die möglicherweise zu einer Auflockerung des unerwünschten Schülerverhaltens beitragen können. Wenngleich wir die Schwierigkeiten einer Realisierung unseres Vorschlags sehen, so ist doch denkbar, dass mit dem Mittel der Verfremdung, d.h. durch eine wiederholte Konfrontation des Schülers mit seinen etwa im Film festgehaltenen Aggressionen, eine Verunsicherung erreicht werden kann. Eine Reduzierung der Motivation des unerwünschten Verhaltens könnte auch dadurch angestrebt werden, dass der Lehrer den Schüler -unter Umständen sogar mit Hilfe soziometrischer Daten- auf weiterreichende Folgen seiner aggressiven Handlungen, etwa auf den Verlust an Beliebtheit und Anerkennung, aufmerksam macht.

Schliesslich wird man auch von Hinweisen des Lehrers auf alternative Verhaltensmöglichkeiten eine den Schüler verunsichernde Wirkung erwarten dürfen, sofern der Lehrer für den Fall einer Äusserung des empfohlenen Verhaltens in ähnlichen Situationen eine erstrebenswerte Belohnung in Aussicht stellt.

b) Anbieten alternativer Verhaltensweisen

Was nun das Angebot alternativer Verhaltensweisen betrifft, so dürfte den Lehrer vor allem interessieren, welche Formen des Angebots im Hinblick auf die Schulsituation geeignet sind.

In Fällen, in denen das unerwünschte Aggressionsverhalten des Schülers nicht primär auf den Gewinn von Zuwendung und Anerkennung abzielt, scheint es opportun, wenn der Lehrer in einer Art "Life Space Interview" d.h. in einem im aktuellen Situationszusammenhang in pädagogischer Absicht geführten Gespräch den Schüler auf mögliche Ursachen und Konsequenzen seiner Aggressionshandlung hinweisen und ihm gleichzeitig konstruktivere Verhaltensvarianten empfehlen würde[262].

Eine derartige Erörterung aktueller Konfliktfälle liesse sich sowohl unter 4 Augen als auch unter Einbeziehung der Klasse durchführen. Unter günstigen Voraussetzungen sollte man der letzteren Form des Gesprächs den Vorzug geben, da von ihr Modellwirkungen auf die Mitschüler zu erwarten sind.

Mehr Wirkung als mit der bloss verbalen Vermittlung von Sollensforderungen und Prinzipien sozialen Verhaltens wird man mit Rollenspielen erzielen können. Ein Rollenspiel empfiehlt sich aus folgenden Gründen:

1. Im Spiel können neue Verhaltenssequenzen verbaler, emotionaler und motorischer Art nicht nur angeboten, sondern auch erprobt, eingeübt und bekräftigt werden.
2. Das Erlernen von Verhaltensmöglichkeiten geschieht im Rahmen eines sozialen Kontexts. Dabei lassen sich nicht nur schulische, sondern auch ausserschulische Situationen ins Spiel bringen.
3. Die Konzeption des Spiels kann sowohl auf die speziellen Bedürfnisse eines besonders aggressiven Schülers, als auch auf eine breitere Interessenlage innerhalb der Klasse abgestimmt werden. Und schliesslich:
4. Was den Transfer der erlernten Verhaltensweisen auf ähnliche Situationen betrifft, so ist anzunehmen, dass -gleiche Bekräftigungsanreize vorausgesetzt- eher auf jene Handlungsmuster zurückgegriffen wird, die sich im konkreten Situationszusammenhang bewährt haben, als auf Verhaltensformen, die verbal vermittelt wurden.

Ausser den Wegen der Erörterung aktueller Konflikte und des Rollenspiels besteht für den Lehrer noch die Möglichkeit, Verhaltensvorbilder über symbolisch auftretende Modelle etwa in Filmen oder Puppenspielen anzubieten. Schliesslich dürften sich auch in der Schule -etwa in Konfliktsituationen- genügend Möglichkeiten ergeben, adäquates Verhalten

einzelner Schüler zu verstärken und damit dem aggressiven Schüler Anreize zur Imitation dieses Verhaltens zu geben.

c) Persönlichkeitsstützende Massnahmen

Persönlichkeitsstützende Massnahmen dürften vor allem dort angebracht sein, wo die Aggressivität des Schülers auf ein Defizit an Zuwendung und Anerkennung oder auf erhöhte Ängstlichkeit und Selbstunsicherheit zurückzuführen ist.

Um das Selbstbewusstsein des Schülers zu stärken und damit seine Frustrationstoleranz zu erhöhen, wird es darauf ankommen, möglichst viele für den Schüler angsterregende Faktoren auszuschalten und jene Fähigkeiten zu fördern, durch die er in der Schule Anerkennung erreichen kann. Zweifellos kann man schon von einem erweiterten und differenzierten Repertoire des Schülers an sozial akzeptablen Verhaltensweisen positive Rückwirkungen auf seine Handlungs- und damit auch auf seine Selbstsicherheit erwarten, man sollte aber auch berücksichtigen, dass es nicht nur im Bereich des sozialen Verhaltens, sondern auch auf dem Leistungssektor viele Möglichkeiten gibt, Angsterregung zu vermeiden und mangelndes Selbstvertrauen des Schülers auszugleichen.

Zunächst sollte der Lehrer versuchen, den verwahrlosten Schüler wieder für das Unterrichtsgeschehen zu interessieren. Dies könnte etwa in Anlehnung an ein Verfahren geschehen, das K.J.Kluge aus einem ähnlichen Problemzusammenhang heraus entwickelt hat[263]. In diesem Verfahren wurden die Leistungsanforderungen an Schüler, die durch dissoziales Verhalten und grobes Lernversagen auffielen, soweit reduziert, bis ihr aktuelles Lern- und Interessenniveau erreicht war. Bis auf die Verpflichtung, pro Tag mindestens eine Aufgabe richtig zu lösen, wurden die Schüler von jeder unterrichtsorientierten Arbeit befreit. Ihre Lerngebiete und Lern-

inhalte konnten die Schüler von Woche zu Woche selbst bestimmen. Um die Schüler allmählich an partnerschaftliche Kontakte mit anderen Gruppenmitgliedern heranzuführen und ihnen unterrichtsbezogene Einzelaktionen zu ermöglichen, wurde in einem Vertrag zwischen dem Lehrer und den Schülern zusätzlich noch folgendes vereinbart: Die Schüler "sollten niemanden bei der Arbeit stören, jederzeit mit einem anderen ihren Arbeitsplatz teilen, einzelne pädagogische Unternehmen mit dem Lehrer durchführen und hin und wieder den Versuch wagen, im Rahmen von Gruppenprojekten der Klasse kleinere in sich abgeschlossene Aufgaben zu übernehmen"[264]. Nachdem sich die Schüler bereit zeigten, wieder voll verantwortlich in ihrer Gruppe mitzuarbeiten -in Kluges Programm nach 7 - 8 Wochen-, wurde ein Ausgleich vorhandener Leistungsrückstände durch sog. Liftkurse angestrebt.

Ob es dem Lehrer gelingt, den verwahrlosten Schüler nach und nach wieder zu einer engagierten Mitarbeit in der Gruppe zu bringen und dadurch sein Selbstbewusstsein zu stärken, wird weitgehend davon abhängen, wie ausgewogen diese Arbeitsgruppe zusammengesetzt ist, wieviel Verständnis sie und die übrige Klasse den Sonderrechten entgegenbringen, die dem sozial auffälligen Schüler vorübergehend eingeräumt werden müssen.

Didaktische Überlegungen zur Aggressionserziehung

Geht man davon aus, dass soziale Konflikte und Probleme in der Klasse nicht nur allein vom Lehrer, sondern nach Möglichkeit immer unter Mitwirkung der Klasse gelöst werden sollten, dann kommt einer theoretischen Fundierung der anstehenden Probleme im Unterricht erhöhte Bedeutung zu. Die erforderlichen intellektuellen Qualitäten sollten zunächst in einem möglichst engen Bezug zu den in schulischen Konfliktsituationen gemachten sozialen Erfahrungen der

Schüler aufgebaut werden. Darüberhinaus sollte der Schüler aber auch Qualifikationen erwerben, die ihm soziale Orientierung und Interaktion in weiteren Lebensbereichen erleichtern. Daraus wird ersichtlich, dass Unterricht eine erfolgversprechende Auseinandersetzung mit der Aggressionsproblematik etwa in einem einmal durchgeführten zeitlich befristeten Projekt nicht leisten kann. Sinnvoll erscheint ein auf die Aggressionsproblematik bezogener Unterricht nur dann, wenn er aus aktuellem Anlass immer wieder neue Aspekte des Problems aufgreift und auf der Basis schon vorhandener Qualifikationen der Schüler neue, differenziertere Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzubauen versucht.

Versuchen wir nun, einige Lernziele eines das Aggressionsproblem thematisierenden Unterrichts zu entwickeln.

Als ein erstes Lernziel könnte die Fähigkeit des Schülers bezeichnet werden, aggressive Verhaltensweisen zu identifizieren. Schon der Grundschüler dürfte in der Lage sein, in motorischen Aggressionen wie Boxen, Schlagen, Treten, in verbalen Aggressionen wie Beschimpfen, Drohen, Necken, Lächerlichmachen sowie in Destruktionen verschiedene Ausdrucksformen der Aggressivität zu unterscheiden. Auch eine Identifikation von schwerer zu erkennenden und mehr indirekten Formen der Aggression wie etwa Wut, Trotz, Hass, Verpetzen, Fluchen, Schimpfen könnte vom älteren Grundschulkind noch geleistet werden[265]. Aggressivität, die sich in subtilen vorwiegend sprachlichen Wendungen etwa in ironischen Bemerkungen oder in Verleumdungen, oder in Tonnuancen des Sprechers äussert, dürfte wohl erst dem älteren Schüler erkennbar werden.

Die Fähigkeit, die verschiedenen Formen der Aggression zu erkennen, könnte nicht nur im aktuellen Situationszusammenhang, sondern auch an geeigneten Filmen, Texten oder Tonbandaufnahmen erprobt und geübt werden.

Im Hinblick auf das von uns formulierte Grobziel der Eliminierung sozial inakzeptabler Aggressionen und der Einübung sozial gebilligter Verhaltensformen, müsste im Unterricht ein weiteres Lernziel angestrebt werden, die Fähigkeit des Schülers, unerwünschte Aggressionen von gekonnt aggressivem Verhalten zu unterscheiden. Da Kriterien für die Billigung oder Missbilligung einer aggressiven Handlung nur aus dem jeweiligen Situationszusammenhang unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Normen und der Verletzlichkeit des von der Aggression betroffenen Individuums zu erhalten sind, scheint diese Qualifikation für den Grundschüler zu komplex. Dennoch könnte schon in der Grundschule eine Vorform dieser Qualifikation angestrebt werden. Gemeinsam mit den Schülern entwickelte Verhaltensregeln etwa für den überschaubaren Bereich des Klassenzimmers könnten dem Schüler nicht nur Vorstellungen von Sinn und Funktion gesellschaftlicher Normen und Übereinkünfte vermitteln, sondern ihm auch Kriterien zur Definition unerwünschter Aggressionen in einem kleinen Ausschnitt der Realität in die Hand geben. Ein Teilziel dürfte in diesem Zusammenhang nicht vernachlässigt werden, die Fähigkeit des Schülers, die Fragwürdigkeit der als unerwünscht erkannten Aggressionen zu begründen.

Weitere Kriterien und Argumente zu einer begründeten Identifikation unerwünschter Aggressionen dürften dem Schüler zur Verfügung stehen, wenn er fähig ist, das Verletztsein eines anderen Menschen zu erkennen, wenn ihm etwa Gekränktsein, Verstummen, Rückzug, Zorn, Empörtsein oder aggressive Reaktionen des anderen eigenes oder fremdes inadäquates Aggressionsverhalten signalisieren.

Der ältere Schüler sollte allmählich zu einer differenzierteren und kritischeren Haltung gegenüber Aggressionen finden. Er sollte fähig sein, auch mögliche Handlungsmotive eines Aggressors bei der Beurteilung von Aggressionen zu

berücksichtigen. Er sollte lernen, dass auf den ersten Blick unerwünschte Aggressionen in bestimmten Situationen, etwa im Widerstand gegen Machtmissbrauch oder bei der Veränderung unzumutbarer Lebensbedingungen, letztes Mittel zur Durchsetzung berechtigter Interessen sein können und von daher zumindest nicht vorschnell zu verurteilen sind.

Diese komplexe Qualifikation des Schülers scheint nur in einem Unterricht erreichbar, der sich auch mit der Funktionalität der Aggression und den die Aggressivität verursachenden und fördernden Bedingungen auseinandersetzt. Sinnvoll scheint es, die Frage nach den Funktionen der Aggression jener nach den Ursachen und Motiven vorzuziehen, da sich aus den Funktionen eine Reihe sekundärer Motive für aggressives Verhalten ableiten lassen.

Ein wichtiges Lernziel dürfte die Einsicht des Schülers in die instrumentelle Funktion der Aggression sein. Der Schüler sollte lernen, dass die Aggression in den meisten Fällen Instrument zur Verwirklichung einer Zielvorstellung ist und dass die Verwendung dieses Mittels meist auf Kosten anderer geschieht. Ein wichtiges Teilziel wäre in diesem Zusammenhang die Fähigkeit des Schülers, die Zielrichtung aggressiven Verhaltens zu erkennen. Vor allem sollte der Schüler lernen, wie und wo durch Aggressionen Macht missbraucht wird, unnötig und ungerechtfertigt Angst erzeugt, Unterdrückung ausgeübt und Abhängigkeit aufrechterhalten werden. Im Rollenspiel könnte verdeutlicht werden, dass Aggressionen Angst, Zorn, Unbehagen und Gegenaggressionen hervorrufen und damit zwischenmenschliche Beziehungen sehr belasten, wenn nicht gar in Frage stellen können.

Als ein weiteres Teilziel im Hinblick auf eine kritische Haltung des Schülers gegenüber aggressivem Verhalten hatten wir seine Fähigkeit angedeutet, Ursachen und Motive der Aggressionen zu erkennen. Hier hätte Unterricht u.a.

die Frustrations-Aggressions-Theorie und die Lerntheorie als Erklärungsmodelle für aggressives Verhalten transparent zu machen. Mit älteren Schülern sollten auch aggressionsfördernde Sozialisationsbedingungen erörtert werden. Probleme mangelnder elterlicher Zuwendung, inkonsequenter, inegaler oder antiautoritärer Erziehung könnten in diesem Zusammenhang von Interesse sein.

Im Hinblick etwa auf die Qualifikation des Schülers, Frustrationen zu identifizieren und sie als mögliche Auslöser von Aggressionen zu erkennen, könnten in kurzen filmischen oder von Schülern selbst gespielten Szenen Situationen dargestellt werden, in denen ein Individuum aggressiv reagiert, weil es an der Vollendung einer zielorientierten Handlung oder der Befriedigung eines Bedürfnisses gehindert wird.

Wenig sinnvoll wäre es, würde sich der Unterricht mit der Qualifikation des Schülers, aggressives Verhalten rational einzuordnen, begnügen. Der Schüler sollte deshalb auch lernen, im Anschluss an Frustrationen auf Aggressionen zu verzichten, er sollte lernen, nötige Frustrationen zu ertragen und bei unnötigen Frustrationen nach Möglichkeit des Abbaus und der Beseitigung zu suchen.

Aus Zeitgründen verzichten wir hier auf eine Erörterung der didaktischen Möglichkeiten hinsichtlich des lerntheoretischen Erklärungsmodells der Aggression und der aggressionsfördernden Sozialisationsbedingungen. Wichtiger scheint uns, abschliessend noch auf ein weiteres bedeutendes Lernziel einzugehen, auf die Fähigkeit des Schülers, mit Aggressionen umzugehen d.h. angemessen auf sie zu reagieren.

Es ist fraglich, ob der Schüler allein schon aufgrund der bisher erörterten Qualifikationen in der Lage ist, sich in Konfliktsituationen adäquat zu verhalten. Dies dürfte ihm erst dann möglich werden, wenn ihm mit der Zeit eine

Koordination seiner Qualifikation eine rasche Beurteilung der Situation erlaubt.

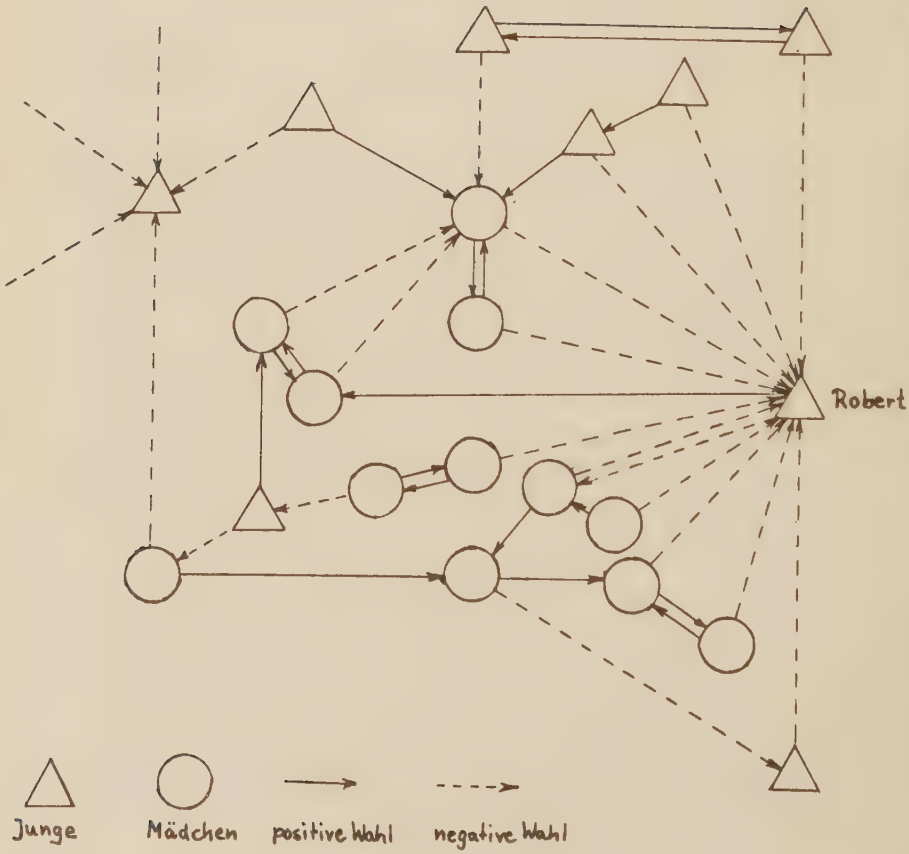
Aus diesem Grund scheint es notwendig, dem Schüler erst einmal ein Repertoire von Verhaltensweisen zu vermitteln, das ihm Handlungssicherheit gibt und ihm erlaubt, in Konfliktsituationen von aggressiven Reaktionen abzusehen.

Folgende Qualifikationen, die entweder im Rollenspiel eingeübt oder durch Imitation von symbolischen oder Life-Modellen erworben werden könnten, dürften im Hinblick auf ein adäquates Verhalten in Konfliktsituationen von Bedeutung sein:

Die Fähigkeit...
... sich für eigenes unangepasstes Verhalten zu entschuldigen,
... eigenes unangepasstes Verhalten argumentierend zu begründen,
... sich über unerwünschte Aggressionen zu beschweren,
... Aggressionen eines anderen verständlich zu machen,
... einer Drohung zu entgegnen,
... eine Zumutung zurückzuweisen,
... den anderen erst einmal anzuhören,
... die Interessen des anderen in den eigenen Handlungsentwurf miteinzubeziehen
und schliesslich die Fähigkeit, Kompromissvorschläge zu machen[266].

Anhang

Robert

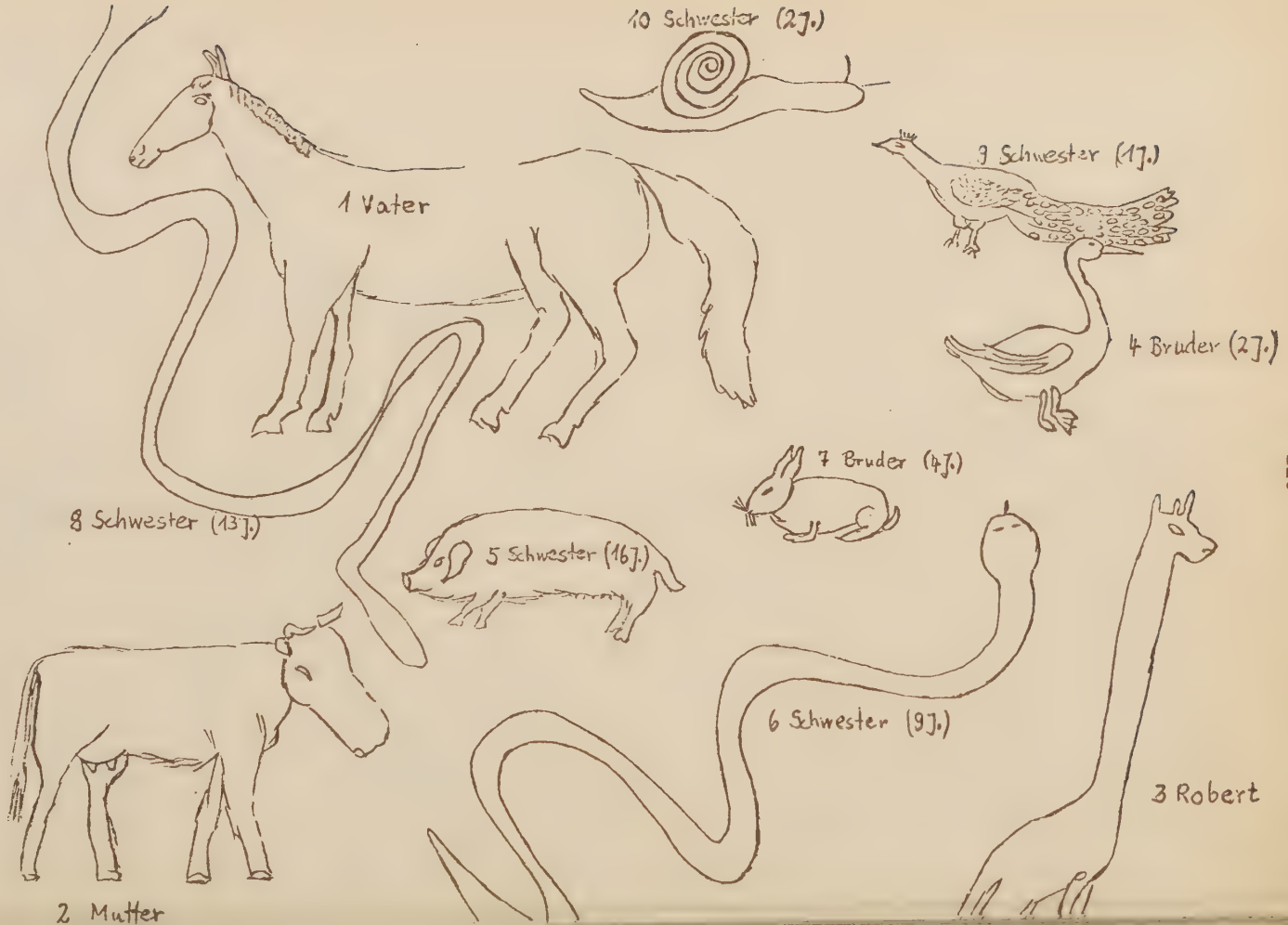


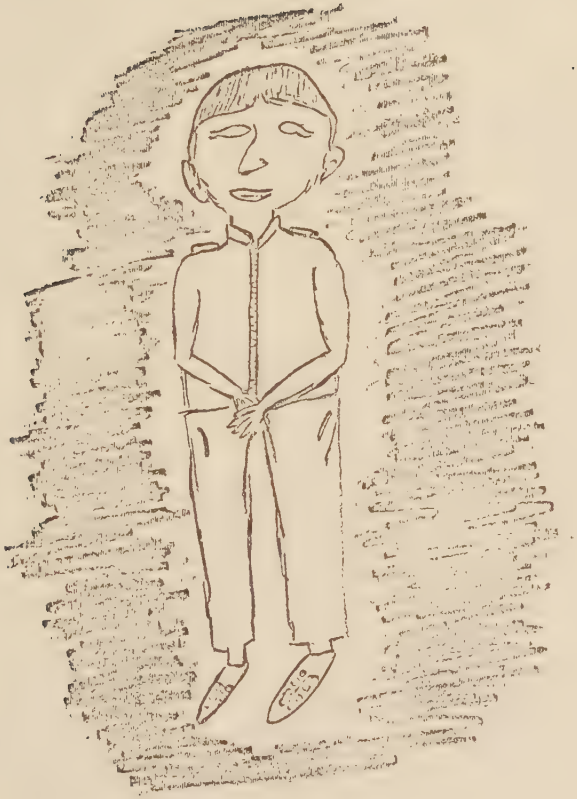
R o b e r t : Ergebnisse des HAWIK

Verbaltests	RP	WP
1. Allgemeines Wissen	12	7
2. Allgemeines Verständnis	13	9
3. Rechnerisches Denken	8	5
4. Gemeinsamkeiten finden	9	9
5. Wortschatz-Test	20	4
Zahlennachsprechen	7	6
Verbalpunkte:		40

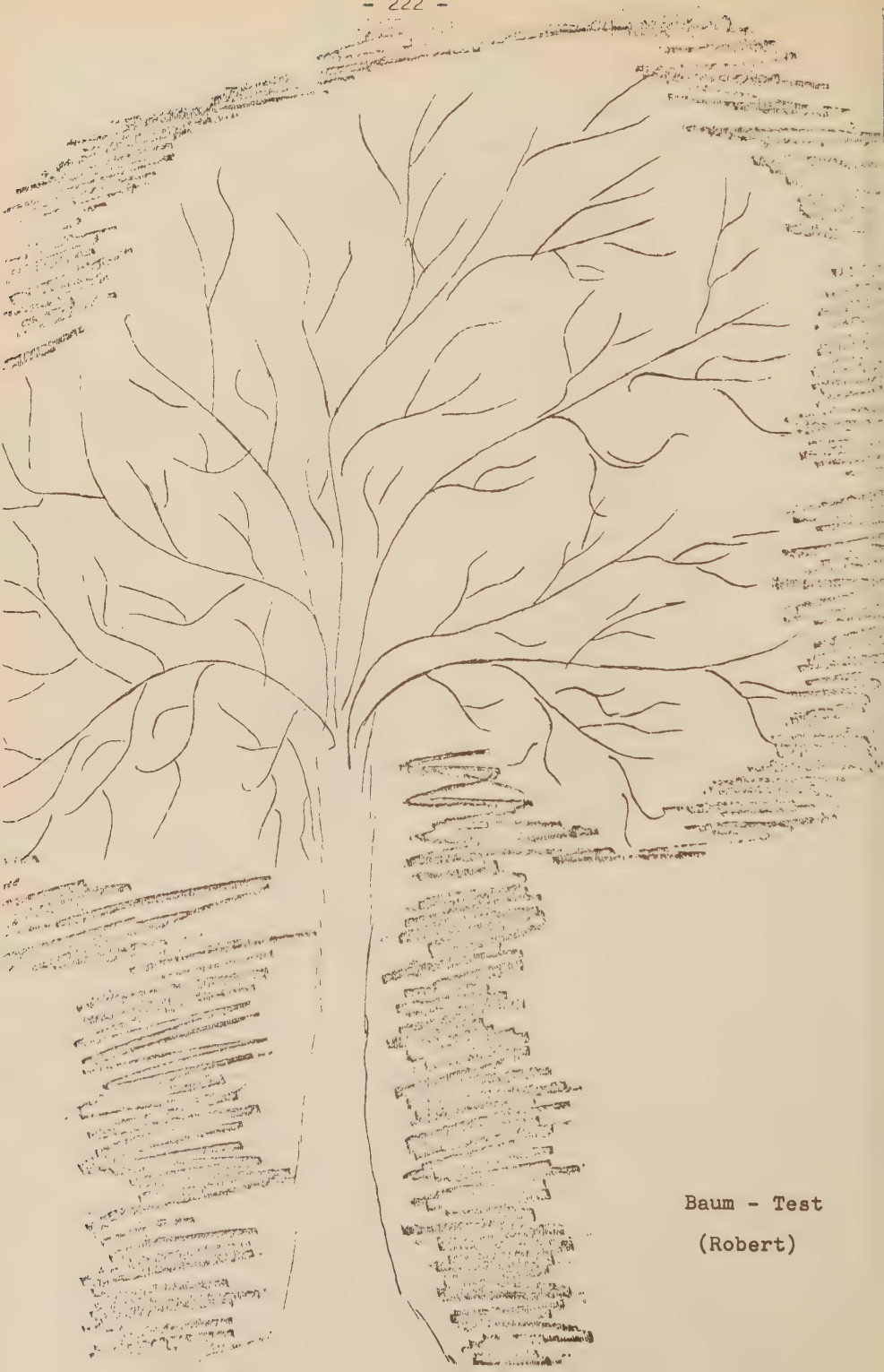
Handlungstests	RP	WP
6. Zahlen-Symbol-Test	49	12
7. Bilderergänzen	10	7
8. Bilderordnen	16	6
9. Mosaik-Test	41	13
10. Figurenlegen	23	10
Handlungspunkte:		48

	WP	IQ
Verbalpunkte	40	87
Handlungspunkte	48	97
Gesamtpunkte	88	91


10 Schwester (2J.)
9 Schwester (1J.)
1 Vater
4 Bruder (2J.)
7 Bruder (4J.)
8 Schwester (13J.)
5 Schwester (16J.)
6 Schwester (9J.)
3 Robert
2 Mutter



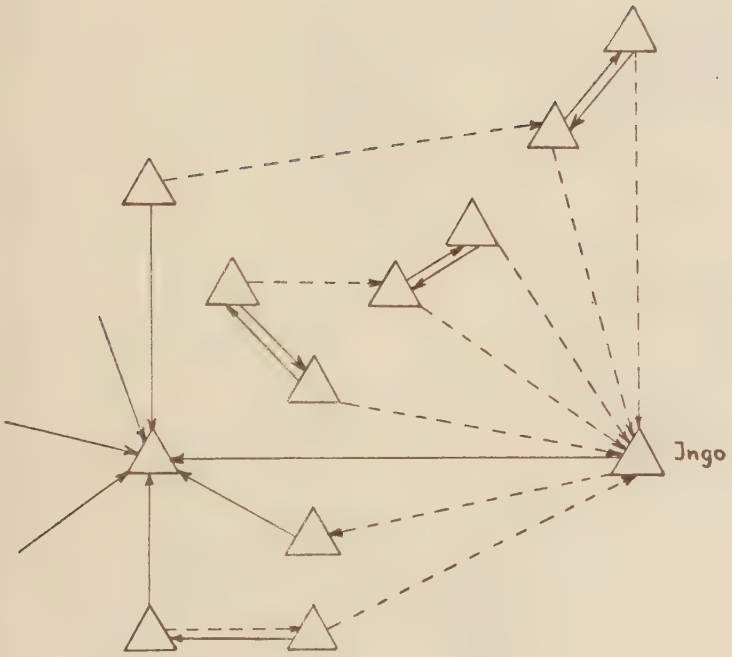
Mann - Test (Robert)



Baum - Test

(Robert)

Jngo

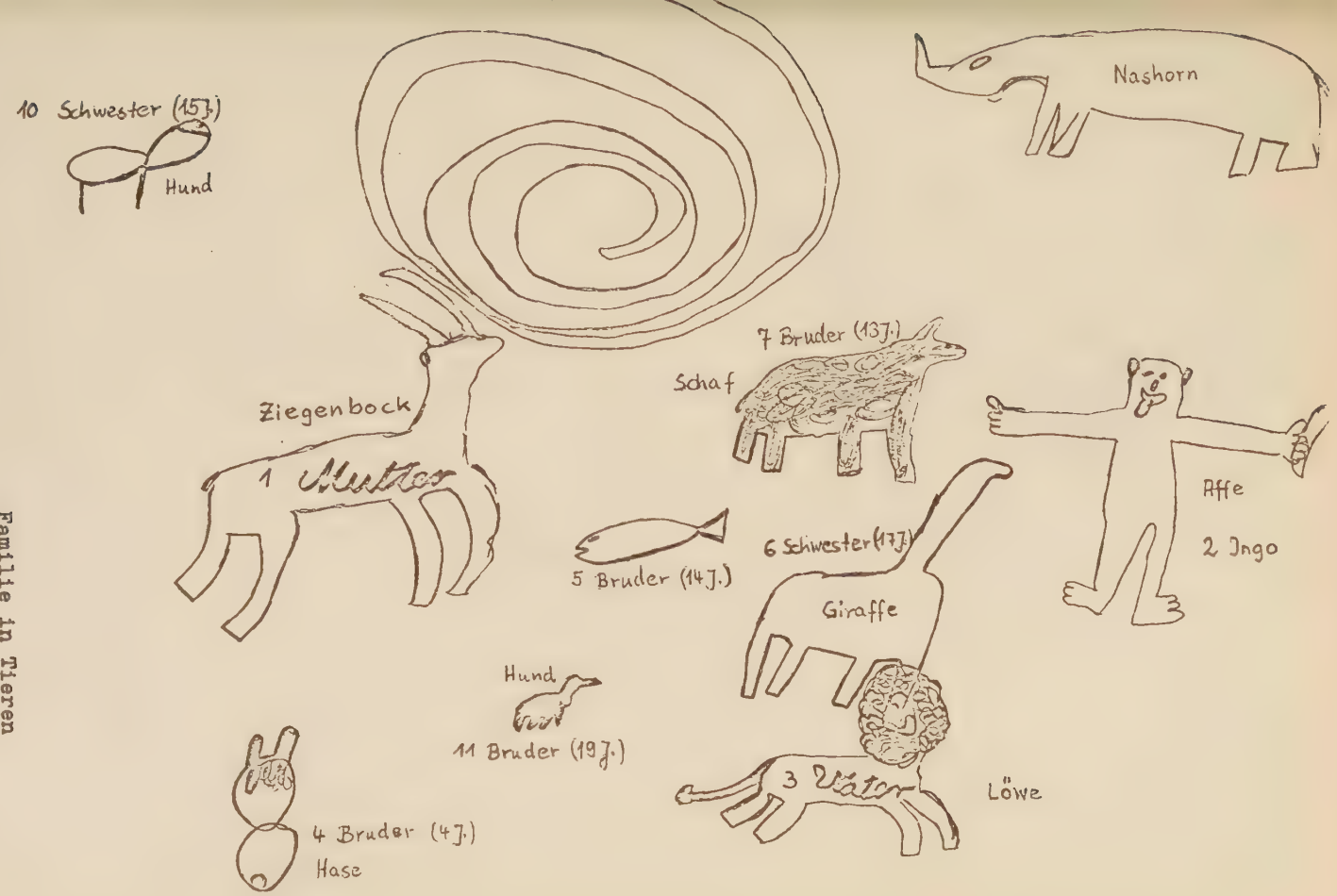


I n g o : Ergebnisse des HAWIK

Verbaltests	RP	WP
1. Allgemeines Wissen	8	8
2. Allgemeines Verständnis	8	9
3. Rechnerisches Denken	11	13
4. Gemeinsamkeiten finden	8	11
5. Wortschatz-Test	21	8
Zahlennachsprechen	7	8
Verbalpunkte:		58

Handlungstests	RP	WP
6. Zahlen-Symbol-Test	24	9
7. Bilderergänzen	12	13
8. Bilderordnen	20	10
9. Mosaik-Test	21	12
10. Figurenlegen	23	14
Handlungspunkte:		58

	WP	IQ
Verbalpunkte	58	110
Handlungspunkte	58	111
Gesamtpunkte	116	112



Familie in Tieren

(Ingo)

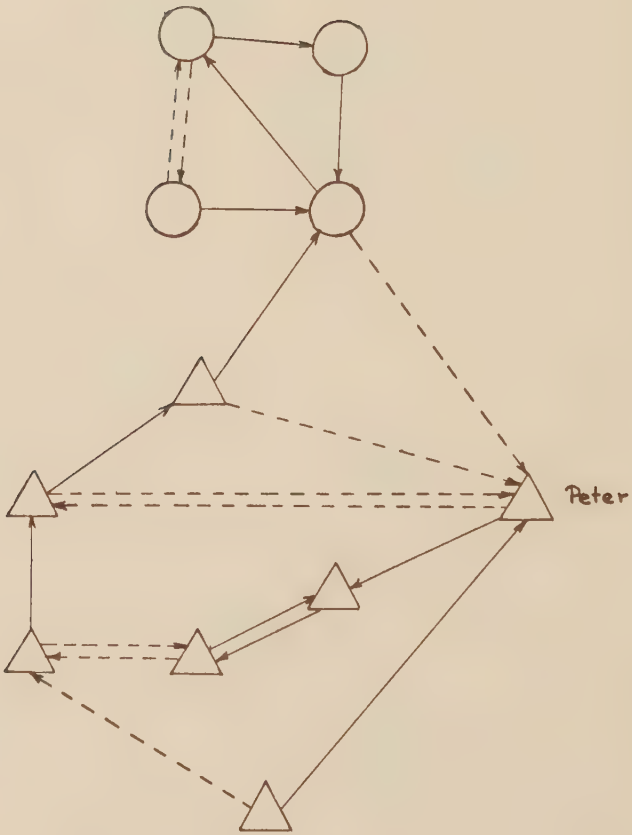
Mann - Test

(Ingo)

Baum - Test

(Ingo)

Peter

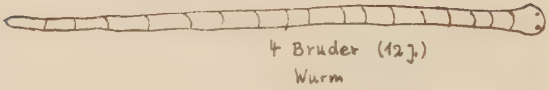


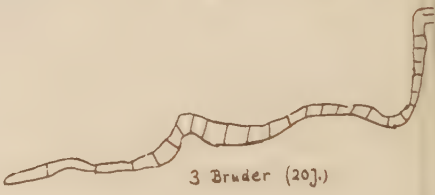
P e t e r : Ergebnisse des HAWIK

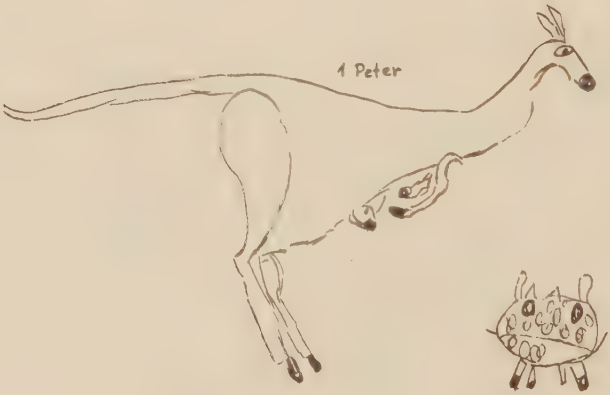
Verbaltests	RP	WP
1. Allgemeines Wissen	9	6
2. Allgemeines Verständnis	10	8
3. Rechnerisches Denken	8	5
4. Gemeinsamkeiten finden	7	8
5. Wortschatz-Test	15	4
Zahlennachsprechen	7	6
Verbalpunkte:		37

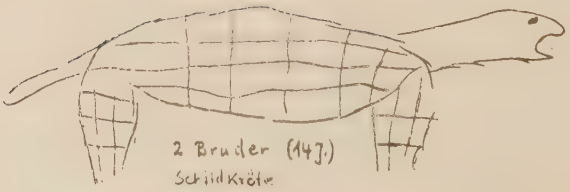
Handlungstests	RP	WP
6. Zahlen-Symbol-Test	39	10
7. Bilderergänzen	9	7
8. Bilderordnen	16	6
9. Mosaik-Test	27	11
10. Figurenlegen	20	9
Handlungspunkte		43

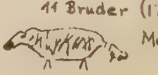
	WP	IQ
Verbalpunkte	37	84
Handlungspunkte	43	90
Gesamtpunkte	80	85











Familie in Tieren (Peter)

Mann - Test (Peter)

Baum - Test

(Peter)

Anmerkungen

1 Verwahrlosung leitet sich her vom mittelhochdeutschen "wârlos" = unachtsam, das die althochdeutsche Wurzel "wara" = Acht, Aufmerksamkeit, schützende Obhut, Schutz enthält. Verwârlosen = unachtsam behandeln, wurde ursprünglich nur in transitiver Bedeutung gebraucht. Erst später ist es dann auch in intransitivem Sinn verwandt worden. (Verwahrlosen = in den Zustand der Schutz- und Bewahrungsbedürftigkeit geraten).

Friedrich Specht: Sozialpsychiatrische Gegenwartsprobleme der Jugendverwahrlosung, Stuttgart 1967, S.2

2 Vgl. Klaus Mollenhauer: Verwahrlosung, in: Andreas Flitner und Hans Scheuerl (Hrsg.), Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München 1967, S.286

3 Vgl. ebenda, S.287

4 Vgl. ebenda, S.287

5 Vgl.Klaus Mollenhauer: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft, Weinheim 1959, S.51

6 Vgl. Arnold Gehlen, Anthropologische Forschung, Hamburg 1961, S.71 f.

7 Vgl. Paul Moor, Die Charakteristika des Haltes, in: H.Röhrs (Hrsg.), Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, Frankfurt a.M. 1968, S.330 ff.

8 Vgl. Erich Opitz, Verwahrlosung im Kindesalter, Göttingen 1959, S.124

9 Vgl. Moritz Tramer, Lehrbuch der allgemeinen Kinderpsychiatrie, Basel 1949, S.258

10 Vgl. Annemarie Dührssen, Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen, Göttingen 1954, S.153

11 Vgl. Opitz, a.a.O. S.123

12 Anne Meinberg, Das Problem der Distanz in der Erziehung, Inaug.Diss., Tübingen 1958, S.70

13 Die Erörterung weiterer Determinanten des Leistungsversagens, etwa einer Konzentrationsschwäche des Kindes oder der Erwartungshaltungen von Eltern und Mitschülern erfolgt sinnvoller zu einem späteren Zeitpunkt, da die erforderliche Einbeziehung der Problematik schulischer Interaktionen an dieser Stelle der Untersuchung zu weit führen würde.

14 Vgl. Heinz Heckhausen, Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Heinrich Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, 3.Aufl., Stuttgart 1969.

15 Vgl. Helmut Skowronek, Lernen und Lernfähigkeit, München 1969, S.109

16 Vgl. hierzu u.a. Friedrich Specht, Sozialpsychiatrische Gegenwartsprobleme der Jugendverwahrlosung, Stuttg.1967, S.33 und Tilmann Moser, Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur, Frankfurt a.M. 1970, S.345

17 Vgl. B.C.Rosen, The Achievement Syndrome, in: Amer.Soc. Review, 1956, S.2o3 ff.; zit. nach H.-G.Rolff, Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967, S. 46 ff.
B.C.Rosen, Race, Ethnicity and the Achievement Syndrome, in: Amer.Soc.Review 1959, S.47 ff.; zit.nach H.-G.Rolff, a.a.O.

18 Vgl. Janpeter Kob: Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963, S.50-67

19 Die einseitige Orientierung der Schule am Sprachtypus der Mittelschicht wird ausführlicher im Abschnitt "Die Rolle der Schule im Verwahrlosungsprozess" erörtert.

20 Vgl. Basil Bernstein, Sozio-kulturelle Determianten des Lernens, in: Franz Weinert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, 3.Auflage, Köln und Berlin 1968, S.346 ff.

21 Vgl. ebenda, S.362

22 Rolff, a.a.O., S.59

23 Vgl. Bernstein, a.a.O., S.362

24 Vgl. Peter M.Roeder, Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, in: Zeitschrift für Pädagogik, 7.Beiheft: Erziehung und Sprache, Weinheim 1968, S.55

25 Vgl. Bernstein, a.a.O., S.358 f.

26 Vgl. D.McCarthy, Affective development in children, New York, Intern.Univ.Press 1966, zit. nach Roeder, a.a.O. S.66, Anmerkung 6

27 Vgl. Opitz, a.a.O., S.141

28 Vgl. ebenda, S.135

29 Vgl. H.Eller und A.Weber, Zur Frage des Schuleschwänzens, in: Praxis der Kinderpsychiatrie, 8.Jg.1959, S.170

30 Vgl.hierzu B.Wunsch: Beliebtheitsgrad und Schulleistung, in: Wiener Archiv für Psychologie, Bd.4, 1954; sowie F.Haiker, Aussehen und Beliebtheitsgrad, in: Psychologische Rundschau, Bd.1, 1949/50

31 Vgl. Doris Merian, Über freches Verhalten im Kindesalter, Bern /Stuttgart 1956, S.13

32 Vgl. Dührssen, a.a.O. S.161

33 Vgl. Rudolf Mandel, Die Aggressivität bei Schülern, Bern - Stuttgart 1959, S.35

34 Vgl. Merian,a.a.O. S.57

35 Vgl. Heinz Remplein, Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München-Basel 1964, S.310 f.

36 Vgl. Merian, a.a.O., S.62

37 Vgl. ebenda

38 Vgl. Opitz, a.a.O., S.157

39 Vgl. Georg Destunis, Die Schwererziehbarkeit und die Neurosen des Kindesalters, Stuttgart 1961, S.38

40 Vgl. Albert K.Cohen, Kriminelle Jugend, Hamburg 1961, S.76

41 Vgl. Hans-Joachim Kornadt: Einflüsse der Erziehung auf die Aggressivitätsgenese, in: Theo Herrmann (Hrsg.), Psychologie der Erziehungsstile, Braunschweiger Symposion über Erziehungsstile, Göttingen 1966, S.174

42 Vgl. Remplein, a.a.O., S.357 f.

43 Vgl. ebenda, S.451 f.

44 Vgl. Ludwig G.Eckstein, Zum Stehlen der Kinder, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 4.Jg. 1955, S.134

45 Vgl. ebenda, S.134

46 Vgl. Opitz, a.a.O., S.159

47 Vgl. Eckstein, a.a.O., S.135

48 ebenda, S.135

49 Vgl. Opitz, a.a.O., S.144

50 Vgl. ebenda, S.156

51 Vgl. ebenda, S.158

52 Vgl. ebenda, S.157

53 Vgl. Tramer, a.a.O., S.301

54 Vgl. Opitz, a.a.O., S.148

55 Vgl. Destunis, a.a.O., S.28

56 Vgl. ebenda, S.168

57 Wir beziehen uns fast ausschließlich auf Theorien der amerikanischen Kriminalsoziologie.

58 Vgl. H.Schüler-Springorum und R.Sieverts, Sozial auffällige Jugendliche, München 1965, S.23

59 Vgl. Werner Hopmann: Zur Ätiologie, Vorbeugung und Behandlung der Jugendverwahrlosung, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 5.Jg. 1956, S.89 f.

60 Vgl. ebenda, S.89 f.

61 Vgl. Specht, a.a.O., S.30

62 Vgl. A.K.Cohen, Kriminelle Subkulturen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 2, Köln und Opladen 1966, S.1o3 ff.

63 Vgl. M.Janowitz, Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, in: Kölner Z.f.Soziol.und Sozialpsychol. 10, 1/ 1958; zit.nach Specht, a.a.O. S.30 f.

64 Vgl. Cohen, a.a.O., S.109

65 Vgl. ebenda, S.110

66 Vgl. Specht, a.a.O., S.36

67 Vgl. W.Gottschalch, Die Rolle der Jugend in unserer Gesellschaft, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 16.Jg. 1967

68 Vgl. u.a. G.M.Sykes u.D.Matza: Techniken der Neutralisierung, S.36o ff.; A.K.Cohen u.J.F.Short jr.: Zur Erforschung delinquenter Subkulturen, S.374; R.K.Merton: Sozialstruktur und Anomie, S.29o, Anm.8; alle in: F.Sack und R.König (Hrsg.), Kriminalsoziologie, Frankfurt a.M. 1968

69 Vgl. Opitz, a.a.O. S.159

70 Vgl. Robert K.Merton, Sozialstruktur und Anomie, in: F.Sack und R.König (Hrsg.), a.a.O., S.283 ff.

71 Vgl. Donald G.McKinley, Social Class and Family life, New York 1964, zit. nach Tilmann Moser: Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur, Frankfurt a.M. 1970, S. 317 ff.

72 Vgl. A.K.Cohen, Abweichung und Kontrolle, München 1968, S.117

73 Unter Anomie verstehen wir hier und in den weiteren Ausführungen nicht eine gesellschaftliche Normlosigkeit, sondern die Rückwirkungen sozial bedingter Frustrationen im Individuum.
"Anomie meint den geistigen Zustand eines Menschen, der

moralisch entwurzelt ist. Er hat keine Maßstäbe mehr, sondern nur noch unzusammenhängende Antriebe; er besitzt kein Gefühl für Kontinuität, Tradition und Verpflichtung mehr. Der anomische Mensch ist geistig steril geworden, nur auf sich selbst bezogen, keinem verantwortlich ..." (Vgl. R.M.MacIver, The Ramparts We Guard, New York 1950, S.84 f., zit. nach Merton, a.a.O., S.291).

74 Vgl. A.K.Cohen, Delinquent Boys, Glencoe, Ill. 1955 S.36, zit.nach Merton, a.a.O., S.304

75 Vgl. McKinley, a.a.O., S.7

76 Vgl. ebenda, S.61

77 Vgl. Moser, a.a.O., S.59

78 Vgl. Seymour Rubenfeld, Family of Outcasts. A New Theory of Delinquency. New York 1965, S.255, zit. nach Moser a.a.O., S.333

79 Vgl. McKinley, a.a.O., S.90

80 Vgl. Th.W.Adorno, u.a.: The Authoritarian Personality, New York 1950, S.455, zit.nach Moser a.a.O., S.313

81 Vgl. Moser, a.a.O., S.299

82 Vgl. in der vorliegenden Arbeit den Abschnitt "Das Versagen bei Leistungsanforderungen"

83 Vgl. Heckhausen, a.a.O., S.204

84 Vgl. McKinley, a.a.O., S.172

85 Vgl. Erwin Schwartz, Die Grundschule. Funktion und Reform, Braunschweig 1969, S.154

86 Vgl. Lotte Schenk-Danzinger, Schulorganisation und Schulversagen, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3.Jg. 1957, S.176

87 Vgl. ebenda, S.176

88 Vgl. Schwartz, a.a.O., S.70

89 Vgl. Charlotte Lütkens, Die Schule als Mittelklasseninstitution, in: Kölner Z.f.Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft: Soziologie der Schule, 4.Aufl., 1966, S.22-39

90 Vgl. Carl-Ludwig Furck, Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim 1961, S.7

91 Vgl. Schwartz, a.a.O., S.44

92 Peter M.Roeder, Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: Roeder, Pasdzierny, Wolf: Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965, S.12

93 Vgl. Rolff, a.a.O., S.72 ff.

94 Vgl. Lewis A.Coser, The Funktions of Social Conflict, London 1956, S.45, zit.nach Joachim Witzel: Der Außenseiter im Sozialisationsprozeß der Schule, Stuttgart 1969, S.70

95 Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule, Schulversuch in Nordrhein-Westfalen; Wuppertal 1969, S.25

96 Vgl. Tobias Brocher, Schule ohne Sozialerziehung, in: Neue Sammlung, 7.Jg. 1967, S.431

97 Vgl. Walter Hornstein, Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik, 17.Jg. 1971, S.298 ff.

98 Vgl. Schwartz, a.a.O., S.115

99 Vgl. Brocher, a.a.O., S.431

101 Vgl. Rolff, a.a.O., S.76

102 Vgl. Kurt Lewin, Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953, zit.nach Elfriede Höhne, Der schlechte Schüler, München 1967, S.31

103 Vgl. J.L.Moreno, Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft, Köln/Opladen 1954, S. 54

104 Vgl. Höhn, a.a.O., S.103 ff

105 Vgl. Theodore M.Newcomb, Sozialpsychologie, Meisenheim 1959, S.201

106 Vgl. Witzel, a.a.O., S.40

107 Vgl. George C.Homans, Theorie der sozialen Gruppe, 4.Aufl., Köln und Opladen 1969, S.151

108 Vgl. ebenda, S.154

109 Lewin, a.a.O., S.135

110 Vgl. Hans Aebli: Zur Psychohygiene des Lehrers, in: Berthold Gerner (Hrsg.): Der Lehrer und Erzieher, Bad Heilbrunn 1969, S.78

111 Vgl. Annemarie Tausch, Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen, in: Z.f.experimentelle und angewandte Psychologie, 1958a, S.140 f.

112 Hans Thiersch, Stigmatisierung und Verfestigung des abweichenden Verhaltens, in: Z.f.Pädagogik, 15.Jg.1969, S. 375

113 Peter R.Hofstätter, Einführung in die Sozialpsychologie, 2.Auflage, Stuttgart 1959, S.362

114 Vgl. Wolfgang Brezinka, Die Berufsgefahren des Lehrers, in: Gerner, a.a.O., S.72

115 Vgl. Eduard Schuh, Der Volksschullehrer, Hannover 1962, S.113

116 Vgl. M.Zillig, Einstellung und Aussage, Z.Psychologie 1o6, 1928, zit.nach Höhn a.a.O., S.32

117 Vgl. Höhn, a.a.O., S.219

118 Thiersch, a.a.O., S.378

119 Sigmund Freud, Gesammelte Werke Bd. XV, 3.Aufl., Frankfurt a.M. 1961, S.69

120 Die folgenden Ausführungen vgl. Moser, a.a.O., S.224 f.

121 Anna Freud, Das Ich und die Abwehrmechanismen, München o.J., S.85

122 Moser, a.a.O., S.224

123 René Spitz, Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen, Stuttgart 1957, S.18

124 Vgl. Moser, a.a.O. S.226 f.

125 Spitz a.a.O., S.66

126 Fritz Redl und David Wineman, The Aggressive Child, seventh printing, New York 1968, S.5o

127 René Spitz, Die anaklitische Depression, in: Günther Bittner und Edda Schmid-Cords (Hrsg.), Erziehung in früher Kindheit, München 1968, S.112

128 Vgl. Edward Glover, The Roots of Crime, London 196o, S.114, zit.nach Moser a.a.O., S.25o

129 Vgl. Gerd Biermann, Wege zur Jugendkriminalität, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 2, 1966, S.37

130 Vgl. F.Redl und D.Wineman, Kinder, die hassen, Freiburg i.Br. 1970, S.74

131 Vgl. August Aichhorn, Verwahrloste Jugend, 6.Aufl., Bern/Stuttgart 1969

132 A.Freud,a.a.O.,S.88

133 Vgl. ebenda, S.86

134 Vgl. Redl und Wineman: Kinder, die hassen, S.78 f.

135 Vgl. Aichhorn, a.a.O., S.175

136 Vgl. Freud, G.W. XV, S.68

137 Vgl. Aichhorn, a.a.O., S.192

138 Aichhorn gibt in seinen Ausführungen dem Begriff "Ichideal" den Vorzug vor "Über-Ich"; er begreift aber beide Begriffe als synonym.
Vgl. hierzu Aichhorn, a.a.O., S.187

139 Aichhorn, a.a.O. S.194

140 ebenda, S.19o

141 ebenda, S.195

142 Freud, zitiert nach Aichhorn, a.a.O. S.196

143 Eberhard Künzel, Jugendkriminalität und Verwahrlosung, Beiheft zur Zeitschrift Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Göttingen 1965, S.26

144 Vgl. Dührssen, a.a.O.,S.154

145 A. Fuchs-Kamp, Jugendliche Fortläufer und Diebe, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1.Jg. 1952, S.11o

146 Reinhart Lempp, Frühkindliche Hirnschädigung und Neurose, Bern und Stuttgart 1964, S.15

147 Vgl. E.Höhn und C.P.Schick, das Soziogramm, 2.Aufl., Göttingen 1954, S. 9 f.

148 Vgl. Anhang S.218

149 Vgl. Anhang S.219

150 Vgl. Bernstein, a.a.O., S.346 ff.

151 Vgl. Heckhausen, a.a.O., S.2o4

152 Vgl. Hofstätter, a.a.O., S.362

153 Vgl. Wunsch, a.a.O., S.34

154 Vgl. Destunis, a.a.O., S. 38

155 Vgl. Mandel, a.a.O., S.93

156 Vgl. ebenda, S.103

157 Vgl. Wunsch, a.a.O., S.35

158 Vgl. ebenda, S.34

159 Vgl. Haiker, a.a.O., S.286 f.

160 Vgl. Mandel, a.a.O., S.93

161 Vgl. Anhang S.22o, S.221 und S.222
Herrn Diplompsychologen Hartwig Röhm sei an dieser Stelle besonders gedankt für die wertvolle Mithilfe bei der Interpretation der im Anhang angefügten Tests (Baum-Test, Mann-Test, Familie in Tieren) der Probanden.

162 Vgl. Mandel, a.a.O., S.95

163 Vgl. W.F.Whyte, Street Corner Society, Chicago 1943, zit. nach P.R.Hofstätter: Gruppendynamik, Hamburg 1957, S. 121 f.

164 Die Aussagen entsprechen einem Gedächtnisprotokoll des Rektors.

165 Die nachstehend geschilderten Vorfälle ereigneten sich ein Schuljahr früher, zu einem Zeitpunkt, als Ingo den Rektor als Klassenlehrer hatte.

166 Vgl. Anhang S. 224

167 Vgl. Anhang S. 223

168 Vgl. Anhang S. 225 f.

169 Vgl. A.Bandura und R.H.Walters, Adolescent Aggression, New York 1959, S.32

170 Vgl. A.Freud, a.a.O., S.85 ff.

171 A.Bandura und R.H.Walters, Social learning and personality development, New York 1963, S.89

172 Vgl. A.Bandura, D.Ross und S.A.Ross: A comparative test of the status envy, social power and secondary reinforcement theories of identificatory learning, J.abn.soc.Psychol. 1963, 67 - S.527-534, zit.nach Skowronke, a.a.O. S.62

173 Vgl. Aichhorn, a.a.O., S.194

174 Vgl. Anhang S.225

175 Vgl. Bandura und Walters, 1959, a.a.O., S.35

176 Vgl. W.Correll, Pädagogische Verhaltenspsychologie, München und Basel 1965, S.131

177 Vgl. Anhang S.224

178 Vgl. Heckhausen, a.a.O. S.2o4

179 Vgl. unsere Ausführungen S. 31 ff.

180 Vgl. Heckhausen, a.a.O., S.195

181 Vgl. ebenda S.196

182 Vgl. G.J.Blackham, Der auffällige Schüler, Weinheim, Berlin, Basel 1971, S.12o

183 Vgl. L.Liermann und K.Müller, Kooperationslernen, in: betrifft:erziehung, 4.Jg., Heft 6, 1971, S.38

184 Vgl. Georg Dietrich, Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts, München 1969, S.185 ff.

185 Vgl. Anhang S.229

186 Vgl. Anhang S.228

187 Vgl.Blackham, a.a.O., S.167

188 Vgl. Anhang S.23o

189 Vgl. H.H.Kleem, Das Kontaktbedürfnis des aggressiven Kindes, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 18.Jg., Göttingen 1969, S.215-233

190 Vgl. Mandel, a.a.O., S.77

191 Vgl. Reinhart Lempp, Lernerfolg und Schulversagen, München 1971, S.114

192 Vgl. Rosen, a.a.O., S.2o3 ff.

193 Mit Auffälligkeiten sind Verhaltensweisen gemeint, die hinsichtlich ihrer Qualität oder Quantität die Grenzen des gesellschaftlichen Normen entsprechenden kindlichen Verhaltensspielraumes überschreiten und außerdem nicht nur vorübergehender Natur sind.

194 Der Begriff "Verhaltensauffälligkeiten" wurde jedesmal im Anschluß an die Fragestellung mit der oben erwähnten Definition erläutert.

195 Vgl. R.Buchwald, Ein Beitrag zur Frage des Schulschwänzens, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 7.Jg. Heft 1, Göttingen 1958, S. 8 f.

196 Vgl. Eller und Weber, a.a.O., S.170

197 Dieses Problem wird zu einem späteren Zeitpunkt noch ausführlicher erörtert.

198 Vgl. Mandel, a.a.O., und Wunsch, a.a.O.

199 Vgl. A.K.Cohen, Kriminelle Jugend, Hamburg 1961, S.76

200 Vgl. Bernstein, a.a.O.

2o1 Vgl. Willi Schneider, Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen, in: H.Popitz (Hrsg.), Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten und Freiburg i.Br. 1966

2o2 Vgl. Brezinka, a.a.O., S.71 f.

2o3 Vgl. unsere Ausführungen S.29 ff.

2o4 Vgl. unsere Ausführungen S. 34 f.

2o5 Vgl. Jürgen Diederich, Zuhören: die häufigste Schülertätigkeit, in: Z.f.Pädagogik, Heft 5, Weinheim 1969, S.545

2o6 Vgl. Karl Mierke, Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsschwäche, Bern/Stuttgart 1957, S.11o

2o7 Vgl. unsere Ausführungen S. 13 ff.

2o8 Schenk-Danzinger, a.a.O., S.176

2o9 Vgl. Hans Löwe, Probleme des Leistungsversagens in der Schule, Berlin 1963

210 Vgl. unsere Ausführungen S. 51 ff.

211 Vgl. A.Tausch, a.a.O., S.14o f.

212 Vgl. Aebli, a.a.O., S.78

213 Vgl. Eduard Züghart, Disziplinkonflikte in der Schule, Hannover 1961, S.15o

214 Rudolf Dreikurs, Psychologie im Klassenzimmer, 2.Aufl., Stuttgart 1968, S.24

215 Vgl. Höhn, a.a.O., S.1o6

216 Vgl. Wunsch, a.a.O.

217 Vgl. Mandel, a.a.O.

218 Vgl. Haiker, a.a.O.,

219 Vgl. Höhn, a.a.O., S.1o4 f.

22o Vgl. Wunsch, a.a.O.

221 Vgl. Moreno, a.a.O., S.54

222 Vgl. Kob, a.a.O., S.73

223 Vgl. Höhn, a.a.O., S.1o4

224 Vgl. A.Tausch, a.a.O., S.14o f.

225 Vgl. Hans Thiersch, Verwahrlosung, in: Neue Sammlung, 7.Jg., 1967, S.4o1

226 Vgl. unsere Ausführungen S.53 ff.

227 Vgl. Ursula Keller und Gerda Neumann, Kritische Erziehung Bd.1, Opladen 1971, S.8o ff.

228 Vgl. ebenda, S.48 f.

229 Vgl. ebenda, S.6o

230 Vgl. ebenda, S.7o f.

231 Vgl. Ruth Bang, Zur sogenannten akzeptierenden Haltung des Sozialarbeiters, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 15.Jg., Göttingen 1966, S.132

232 Vgl. Helmut Skowronek, Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen, in: W.Strzelewicz (Hrsg.), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen 1965, S.91 f.

233 Vgl. Werner Loch, Rollenübernahme und Selbstverwirklichung, in: Bräuer, Giel, Loch, Muth: Studien zur Anthropologie des Lernens, Essen 1968, S.69 und S.72

234 Vgl. Bang, a.a.O., S.34

235 Wesentliche Teile des folgenden Abschnittes sind in überarbeiteter und erweiterter Form in einem Aufsatz des Verfassers mit dem Thema "Überlegungen zu einer Didaktik des Vorurteils" in der Zeitschrift "Unterricht heute", 23.Jg., Heft 11, Stuttgart 1972, S.485 ff. erschienen.

236 Vgl. Manfred Rehbinder, Ursachen und Bekämpfung der Diskriminierung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 15.Jg.1963, S.10 ff.

237 Vgl. Geckeler, a.a.O. S.485 ff

238 Vgl. Rehbinder, a.a.O., S.6

239 W.Strzelewicz, Das Vorurteil als Bildungsbarriere in der industriellen Gesellschaft, in: ders.(Hrsg.) a.a.O., S.22

240 Vgl. B.Kraak, Auswirkungen von Psychologie-Unterricht auf soziale und pädagogische Vorurteile, Weinheim 1968, S.

241 Zur Vorurteilsfunktion der Handlungssicherung und des Prestigegewinns vgl. R.König: Vorurteile und Minderheiten, in: Fischer Lexikon Soziologie, Frankfurt a.M./Hamburg 1967, S.337 f.

242 Zur Funktion der Konfliktverschärfung vgl. F.Kümmel: Vorurteile und ihre gesellschaftliche Funktion, in: Der Bürger im Staat, 21.Jg. Heft 1, 1971, S.13

243 Vgl. Liermann und Müller, a.a.O., S.38

244 Vgl. B.T.King und J.L.Janis, Comparison of the Effectiveness of Improvised versus Non-Improvised Role-Playing in Producing Opinion Changes, in: Human Relations 9, 1956, S.177-186.
J.L.Janis und B.T.King, The Influence of Role-Playing on Opinion Change, in: J.Abn.Soc.Psychol.58, 1959, S.2o3-21o, zit.bei H.Skowronek, Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen, in: Strzelewicz (Hrsg.) a.a.O., S.91

245 Vgl. Kraak, a.a.O.

246 Vgl. hierzu D.Rüschemeyer, Ergebnisse der soziologischen Vorurteilsforschung, in: Überwindung von Vorurteilen, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 197o, S.34; aber auch A. und M.Mitscherlich, Die Unfähigkeit zu trauern, München 1967, S.148 ff.

247 Vgl. G.Bittner, Psychoanalyse und soziale Erziehung, 2.Aufl., München 197o, S.15o

248 Vgl. ebenda

249 Vgl. ebenda

250 Vgl. Dietrich, a.a.O., S.112 ff.

251 Vgl. H.Röhm, Aggresionen - ein Problem sozialer Erziehung, in: Westermanns Päd.Beiträge, 1/73, S.42

252 Vgl. H.Röhm, Kindliche Aggressivität, Starnberg 1972, S.153

253 Vgl. Bittner, a.a.O., S.149 f.

254 Vgl. Wilfried Belschner, Das Lernen aggressiven Verhaltens, in: H.Selg (Hrsg.): Zur Aggression verdammt? Stuttgart 1971, S.82

255 Vgl. Röhm, a.a.O., S.147

256 Vgl. Gottfried Lischke, Aggression und Aggressionsbewältigung, Freiburg/München 1972, S.159

257 Dem auf Skinner zurückgehenden Konzept des operanten Konditionierens zufolge steigt die Auftretenswahrscheinlichkeit derjenigen aggressiven Verhaltensformen, die angenehme Konsequenzen, etwa eine Bedürfnisreduktion, Anerkennung oder materiellen Gewinn nach sich ziehen.

258 Vgl. H.E.Euler, Aggressionskontrolle mit Methoden der Verhaltenstherapie, in: Schmidt-Mummendey/Schmidt (Hrsg.), Aggressives Verhalten, 2.Aufl., München 1972, S.217

259 Vgl. Lischke, a.a.O., S.164

260 Vgl. Euler, a.a.O., S.215 und S.224

261 Vgl. Lischke, a.a.O., S.187 und Euler, a.a.O., S.218

262 Vgl. Fritz Redl, Erziehung schwieriger Kinder, München 1971, S.48 ff.

263 Vgl. Karl-Josef Kluge, Verhaltensänderungen bei sozial auffälligen Schülern durch Kompaktprogramme; maschinenschriftliche Vervielfältigung eines Vortrages, der am 10.1.72 anläßlich des "3.Sonderschulpädagogischen Tages" in Reutlingen gehalten wurde.

264 Vgl. ebenda

265 Vgl. Mandel, a.a.O., S.35

266 Vgl. Walter Popp, Wissenschaftsorientierter Unterricht und soziales Lernen, in: Halbfas, Maurer, Popp (Hrsg.), Entwicklung der Lernfähigkeit, Stuttgart 1972, S.174 f.

Literaturverzeichnis

Adorno, Th.W., u.a.: The Authoritarian Personality, New York 195o

Aebli, Hans: Zur Psychohygiene des Lehrers, in: Berthold Gerner (Hrsg.), Der Lehrer und Erzieher, Bad Heilbrunn 1969

Aichhorn, August: Verwahrloste Jugend 6.Aufl., Bern/Stuttgart 1969

Bandura, A./ Ross, D. und Ross, S.A.: A comparative test of the status envy,social power and secondary reinforcement theories of identificatory learning, J.abn.soc.Psychol. 1963, 67

Bandura, A. und Walters, R.H.: Adolescent Aggression, New York 1959

dies.: Social learning and personality development, New York 1963

Bang, Ruth: Zur sogenannten akzeptierenden Haltung des Sozialarbeiters, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 15.Jg., Göttingen 1966

Belschner, Wilfried: Das Lernen aggressiven Verhaltens, in: H.Selg (Hrsg.): Zur Aggression verdammt? Stuttgart 1971

Bernstein, Basil: Soziokulturelle Determinanten des Lernens, in: Franz Weinert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, 3.Aufl., Köln und Berlin 1968

Biermann, Gerd: Wege zur Jugendkriminalität, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 2, 1966

Bittner, Günther: Psychoanalyse und soziale Erziehung, 2.Aufl., München 197o

Blackham, G.J.: Der auffällige Schüler, Weinheim/Berlin/Basel 1971

Brezinka, Wolfgang: Die Berufsgefahren des Lehrers, in: B.Gerner (Hrsg.): Der Lehrer und Erzieher, Bad Heilbrunn 1969

Brocher, Tobias: Schule ohne Sozialerziehung, in: Neue Sammlung, 7.Jg. 1967

Buchwald, R.: Ein Beitrag zur Frage des Schulschwänzens, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 7.Jg., Göttingen 1958

Cohen, A.K.: Abweichung und Kontrolle, München 1968

ders.: Kriminelle Jugend, Hamburg 1961

ders.: Kriminelle Subkulturen, in: Kölner Zeitschr.f.Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 2, Köln und Opladen 1966

Cohen, A.K. und Short, I.F.: Zur Erforschung delinquenter Subkulturen, in: F.Sack und R.König (Hrsg.): Kriminalsoziologie, Frankfurt a.M. 1968

Correll, W.: Pädagogische Verhaltenspsychologie, München und Basel 1965

Coser, Lewis A.: The Functions of Social Conflict, London 1956

Destunis, Georg: Die Schwererziehbarkeit und die Neurosen des Kindesalters, Stuttgart 1961

Diederich, Jürgen: Zuhören: die häufigste Schülertätigkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, Weinheim 1969

Dietrich, Georg: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts, München 1969

Dreikurs, Rudolf: Psychologie im Klassenzimmer, 2.Aufl., Stuttgart 1968

Dührssen, Annemarie: Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen, Göttingen 1954

Eckstein, Ludwig G.: Zum Stehlen der Kinder, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 4.Jg. 1955

Eller, H. und Weber,A.: Zur Frage des Schuleschwänzens, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 8.Jg. 1959

Euler, H.E.: Aggressionskontrolle mit Methoden der Verhaltenstherapie, in: Schmidt-Mummendey/Schmidt (Hrsg.): Aggressives Verhalten, 2.Aufl., München 1972

Freud, Anna: Das Ich und die Abwehrmechanismen, München o.J.

Freud, Sigmund: Gesammelte Werke Bd. XV, 3.Aufl., Frankfurt a.M. 1961

Fuchs-Kamp, A.: Jugendliche Fortläufer und Diebe, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1.Jg.1952

Furck, Carl-Ludwig: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim 1961

Geckeler, Ekkehart: Überlegungen zu einer Didaktik des Vorurteils, in: Unterricht heute, 23.Jg., Heft 11, Stuttgart 1972

Gehlen, Arnold: Anthropologische Forschung, Hamburg 1961

Gerner, Berthold (Hrsg.): Der Lehrer und Erzieher, Bad Heilbrunn 1969

Glover, Edward: The Roots of Crime, London 1960

Gottschalch, W.: Die Rolle der Jugend in unserer Gesellschaft, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 16.Jg. 1967

Haiker, F.: Aussehen und Beliebtheitsgrad, in: Psych.Rundschau, Bd.1, 1949/5o

Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Heinrich Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, 3.Aufl., Stuttgart 1969

Hofstätter, Peter R.: Einführung in die Sozialpsychologie, 2.Aufl., Stuttgart 1959

Höhn, Elfriede: Der schlechte Schüler, München 1967

Höhn, E. und Schick,C.P.: Das Soziogramm 2.Aufl., Göttingen 1954

Homans, George C.: Theorie der sozialen Gruppe, 4.Aufl., Köln und Opladen 1969

Hopman, Werner: Zur Ätiologie, Vorbeugung und Behandlung der Jugendverwahrlosung, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 5.Jg. 1956

Hornstein, Walter: Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik, 17.Jg., 1971

Janowitz, M.: Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, in: Kölner Z.f.Soziologie und Sozialpsychologie, 10.Jg.1958

Keller, Ursula und Neumann, Gerda: Kritische Erziehung, Bd. 1, Opladen 1971

King,B.T. und Janis,I.L.: Comparison of the Effectiveness of Improvised versus Non-Improvised Role-Playing in Producing Opinion Changes, in: Human Relations 9, 1956

dies.: The Influence of Role-Playing on Opinion Change, in: J.abn.soc.Psychol. 58, 1959

Kleem, H.H.: Das Kontaktbedürfnis des aggressiven Kindes, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 18.Jg. 1969

Kluge, Karl-Josef: Verhaltensänderungen bei sozial auffälligen Schülern durch Kompaktprogramme; Vortrag anläßlich des "3.Sonderschulpäd.Tages" am 1o.1.72

Kob, Janpeter: Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963

König, R.: Vorurteile und Minderheiten, in: Fischer Lexikon Soziologie, Frankfurt a.M./ Hamburg 1967

Korn adt, Hans-Joachim: Einflüsse der Erziehung auf die Aggressivitätsgenese, in: Theo Herrmann (Hrsg.), Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966

Kraak, B.: Auswirkungen von Psychologieunterricht auf soziale und pädagogische Vorurteile, Weinheim 1968

Kümmel, F.: Vorurteile und ihre gesellschaftliche Funktion, in: Der Bürger im Staat, 21.Jg. 1971

Künzel, Eberhard: Jugendkriminalität und Verwahrlosung, Beiheft zur Zeitschr. Praxis der Kinderpsychol. und Kinderpsychiatrie, Göttingen 1965

Lempp, Reinhart: Frühkindliche Hirnschädigung und Neurose, Bern und Stuttgart 1964

ders.: Lernerfolg und Schulversagen, München 1971

Lewin, Kurt: Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953

Liermann, L. und Müller, K.: Kooperationslernen, in: betrifft: erziehung, 4.Jg. Heft 6, 1971

Lischke, Gottfried: Aggression und Aggressionsbewältigung, Freiburg/München 1972

Loch, Werner: Rollenübernahme und Selbstverwirklichung, in: Bräuer/Giel/Loch/Muth: Studien zur Anthropologie des Lernens, Essen 1968

Löwe, Hans: Probleme des Leistungsversagens in der Schule, Berlin 1963

Lütkens, Charlotte: Die Schule als Mittelklasseninstitution, in: Kölner Z.f.Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft: Soziologie der Schule, 4.Aufl., 1966

Mandel, Rudolf: Die Aggressivität bei Schülern, Bern/Stuttgart 1959

McCarthy, D.: Affective development in children, New York, Intern.Univ.Press 1966

Mc Iver, R.M.: The Ramparts We Guard, New York 195o

McKinley, Donald G.: Social Class and Family Life, New York 1964

Meinberg, Anne: Das Problem der Distanz in der Erziehung, Inaug.Diss., Tübingen 1958

Merian, Doris: Über freches Verhalten im Kindesalter, Bern/Stuttgart 1956

Merton, Robert K.: Sozialstruktur und Anomie, in: F.Sack und R.König (Hrsg.): Kriminalsoziologie, Frankfurt a.M. 1968

Mierke, Karl: Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsschwäche, Bern/Stuttgart 1957

Mitscherlich, A.u.M.: Die Unfähigkeit zu trauern, München 1967

Mollenhauer, Klaus: Verwahrlosung, in: A.Flitner und H.Scheuerl (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München 1967

ders.: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft, Weinheim 1959

Moor, Paul: Die Charakteristika des Haltes, in: H.Röhrs (Hrsg.), Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, Frankfurt a.M. 1968

Moreno, J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft, Köln/Opladen 1954

Moser, Tilmann: Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur, Frankfurt a.M. 1970

Newcomb, Theodore M.: Sozialpsychologie, Meisenheim 1959

Opitz, Erich: Verwahrlosung im Kindesalter, Göttingen 1959

Popp, Walter: Wissenschaftsorientierter Unterricht und soziales Lernen, in: Halbfas/Maurer/Popp (Hrsg.) Entwicklung der Lernfähigkeit, Stuttgart 1972

Redl, Fritz: Erziehung schwieriger Kinder, München 1971

Redl, F. und Wineman, D.: The Aggressive Child, seventh printing, New York 1968

dies.: Kinder, die hassen; Freiburg i.Br. 197o

Rehbinder, Manfred: Ursachen und Bekämpfung der Diskriminierung, in: Kölner Zeitschr.f.Soziologie und Sozialpsychologie, 15.Jg.1963, S.10 ff.

Remplein, Heinz: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München-Basel 1964

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule, Schulversuch in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal 1969

Roeder, Peter M.: Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: Roeder, Pasdzierny, Wolf: Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965

ders.: Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, in: Zeitschr. für Pädagogik, 7.Beiheft: Erziehung und Sprache, Weinheim 1968

Röhm, Hartwig: Kindliche Aggressivität, Starnberg 1972

ders.: Aggressionen - ein Problem sozialer Erziehung, in: Westermanns Päd.Beiträge, Heft 1, 1973

Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967

Rosen, B.C.: The Achievement Syndrome, in: Amer.Soc.Review, 1956

ders.: Race, Ethnicity and the Achievement Syndrome, in: Amer.Soc.Review, 1959

Rubenfeld, Seymour: Family of Outcasts. A new Theoriy of Delinquency. New York 1965

Rüschemeyer, D.: Ergebnisse der soziologischen Vorurteilsforschung, in: Überwindung von Vorurteilen, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 1970

Sack, F. und König, R.(Hrsg.): Kriminalsoziologie, Frankfurt a.M. 1968

Schenk-Danzinger, Lotte: Schulorganisation und Schulversagen, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3.Jg. 1957

Schneider, Willi: Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen, in: H.Popitz (Hrsg.), Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten und Freiburg i.Br.1966

Schüler-Springorum, H. und Sieverts, R.: Sozial auffällige Jugendliche, München 1965

Schuh, Eduard: Der Volksschullehrer, Hannover 1962

Schwartz, Erwin: Die Grundschule - Funktion und Reform, Braunschweig 1969

Skowronek, Helmut: Lernen und Lernfähigkeit, München 1969

- ders.: Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen, in: W.Strzelewicz (Hrsg.), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen 1965

Specht, Friedrich: Sozialpsychiatrische Gegenwartsprobleme der Jugendverwahrlosung, Stuttgart 1967

Spitz, René: Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen, Stuttgart 1957

Strzelewicz, W.: Das Vorurteil als Bildungsbarriere in der industriellen Gesellschaft, in: ders.(Hrsg.), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen 1965

Sykes, G.M. und Matza, D.: Techniken der Neutralisierung, in: F.Sack und R.König (Hrsg.), Kriminalsoziologie, Frankfurt a.M. 1968

Tausch, Annemarie: Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen, in: Z.f.experimentelle und angewandte Psychologie, 1958 a

Thiersch, Hans: Stigmatisierung und Verfestigung des abweichenden Verhaltens, in: Z.f.Pädagogik, 15.Jg., 1969

- ders.: Verwahrlosung, in: Neue Sammlung, 7.Jg.,1967

Tramer, Moritz: Lehrbuch der allgemeinen Kinderpsychiatrie, Basel 1949

Witzel, Joachim: Der Außenseiter im Sozialisationsprozeß der Schule, Stuttgart 1969

Wunsch, B.: Beliebtheitsgrad und Schulleistung, in: Wiener Archiv für Psychologie, Bd.4, 1954

Zillig, M.: Einstellung und Aussage, Z.f.Psychologie 106, 1928

Züghart, Eduard: Disziplinkonflikte in der Schule, Hannover 1961. --

LEBENSLAUF

Ich, Ekkehart Ewald Geckeler, evangelischer Konfession, wurde am 11.April 1940 in Freystadt/Niederschlesien als Sohn des heutigen Oberlehrers a.D. Ernst Geckeler und seiner Ehefrau Hildegard Geckeler, geb. Gottmannshausen, geboren. Ich bin das älteste von drei Geschwistern.

In Honau (Kreis Reutlingen) besuchte ich von 1946 bis 1950 die Grundschule. Nach sechs Schuljahren am Progymnasium Pfullingen trat ich im Frühjahr 1956 in das Johannes-Kepler-Gymnasium Reutlingen über. Dort machte ich im Frühjahr 1959 das Abitur.
Von 1959 bis 1961 wurde ich am Pädagogischen Institut Esslingen zum Volksschullehrer ausgebildet.
Nach der Ersten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen im März 1961, war ich zwei Jahre als ausserplanmässiger Hauptlehrer an der Volksschule Stuttgart-Büsnau tätig. Anfang 1963 erfolgte meine Versetzung an die Volksschule Ohmden (Landkreis Nürtingen). Im Sommersemester 1964 begann ich an der Universität Tübingen Pädagogik,Philosophie und Musikwissenschaft zu studieren. Im Herbst 1968 beschloss ich mein Studium mit der Höheren Prüfung für den Volksschuldienst.

In der Zeit von Januar bis November 1969 war ich mit einem halben Lehrauftrag an verschiedenen Volksschulen Reutlingens tätig. Von November 1969 bis März 1973 war ich im Fach Schulpädagogik Assistent an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen. Seit April 1973 bin ich Dozent für Pädagogik an der Staatlichen Fachhochschule für Sozialwesen Stuttgart.